

ÍNDICE

DE INCLUSIÓN PARA

EDUCACIÓN

SUPERIOR (INES)

Juan Manuel Santos Calderón

Presidente de la República

Yaneth Giha Tovar

Ministra de Educación Nacional

Natalia Ruiz Rodgers

Viceministra de Educación Superior

Victor Alejandro Venegas

Director de Fomento a la Educación Superior

Jaime Andres Vargas Vives

Subdirector de Apoyo a la Gestión de las IES

Edgar Hernán Rodríguez Ariza

Coordinador Subdirección de Apoyo
a la Gestión de las IES

Giovanny Garzón Gil

Marcela Torres Harker

Jenny Vargas Guataquira

Grupo de Educación Inclusiva e Intercultural

Otros aportes:

Olga Lucía Sánchez Poveda

Biviana Liset Trujillo Ramirez

Juan Felipe Carrillo Gáfaró

ISBN (Impreso)

978-958-691-884-8

ISBN (Online)

978-958-691-885-5

Fundación Saldarriaga Concha

Soraya Montoya González

Directora Ejecutiva

Equipo Técnico:

Diana Patricia Martínez Gallego

Juan Camilo Celemín Mora

Yeison Guerrero

Jeimy Aristizabal

Coordinación Editorial:

Natalia Valencia López

Corrección de estilo,
diseño y diagramación:

Gatos Gemelos Comunicación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

CONTENIDO

Abreviaturas	5
Reflexión inicial	8
Panorama general de la educación superior en Colombia	13
Glosario de términos relacionados con el concepto educación inclusiva en Colombia	17
¿Qué es el Índice de Inclusión para educación superior (INES)?	27
¿Cómo está construido el INES?	30
¿Cómo se aplica la herramienta?	33
¿Cómo se analizan los datos?	43
¿Que sigue para las IES?	58
Consideraciones finales	67
Anexos	69
1. Cuestionarios para docentes, estudiantes y administrativos	70
2. Indicadores del INES (preguntas orientadoras, documentos y procesos asociados)	90
3. Estudio de los indicadores	102
4. Fundamentación estadística	122
Bibliografía	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Características de la educación inclusiva.	19
Figura 2. Puntaje general del factor 1 por grupos de interés.	46
Figura 3. Puntaje general del factor 4 por grupos de interés (facultades).	48
Figura 4. Puntaje general del factor 6 por grupos de interés (administrativos, estudiantes y docentes de cuatro facultades).	51
Figura 5. Puntaje general del factor 1 por grupos de interés.	53
Figura 6. Puntaje general por cada uno de los factores.	55
Figura 7. Círculo de correlaciones globales.	57
Figura 8. Puntaje general en 3 IES.	57
Figura 9. Proceso de construcción de los indicadores del Índice de Inclusión.	121
Figura 10. Resumen de aplicación de la herramienta.	128
Figura 11. Proceso de operacionalización del Índice de Inclusión.	129
Figura 12. Estructura de orden de las percepciones del factor A en 14 IES.	131
Figura 13. Puntaje general del factor A en 14 IES.	132
Figura 14. Estructura de orden de las percepciones del factor B en 14 IES.	133
Figura 15. Puntaje general del factor B en 14 IES.	134
Figura 16. Estructura de orden de las percepciones del factor C en 14 IES.	135
Figura 17. Puntaje general del factor C en 14 IES.	136
Figura 18. Estructura de orden de las percepciones del factor D en 14 IES.	137
Figura 19. Puntaje general del factor D en 14 IES.	138
Figura 20. Estructura de orden de las percepciones del factor E en 14 IES.	139
Figura 21. Puntaje general del factor E en 14 IES.	140
Figura 22. Estructura de orden de las percepciones del factor F en 14 IES.	141
Figura 23. Puntaje general del factor F en 14 IES.	142
Figura 24. Estructura de orden de las percepciones del factor G en 14 IES.	143
Figura 25. Puntaje general del factor G en 14 IES.	144
Figura 26. Estructura de orden de las percepciones del factor H en 14 IES.	145
Figura 27. Puntaje general del factor H en 14 IES.	146
Figura 28. Estructura de orden de las percepciones del factor I en 14 IES.	147
Figura 29. Puntaje general del factor I en 14 IES.	148
Figura 30. Estructura de orden de las percepciones del factor J en 14 IES.	149
Figura 31. Puntaje general del factor J en 14 IES.	150
Figura 32. Histograma de valores propios.	151
Figura 33. Círculo de correlaciones globales.	152
Figura 34. Índice general.	152

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Indicadores que componen el INES.	31
Tabla 2. Primera etapa del proceso del Índice de Inclusión: contextualización.	35
Tabla 3. Variables de identificación del encuestado/a	40
Tabla 4. Indicadores de existencia.	41
Tabla 5. Indicadores de frecuencia	41
Tabla 6. Indicadores de reconocimiento	42
Tabla 7. Codificación de cada una de las categorías por grupo de indicador.	43
Tabla 8. Segunda etapa del proceso del Índice de Inclusión: estabilización.	59
Tabla 9. Tercera etapa del proceso del Índice de Inclusión: profundización.	64
Tabla 10. Codificación de cada una de las categorías por grupo de indicador.	124
Tabla 11. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor A en 14 IES.	132
Tabla 12. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor B en 14 IES.	134
Tabla 13. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor C en 14 IES.	136
Tabla 14. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor D en 14 IES.	138
Tabla 15. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor E en 14 IES.	140
Tabla 16. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor F en 14 IES.	142
Tabla 17. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor G en 14 IES.	144
Tabla 18. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor H en 14 IES.	146
Tabla 19. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor I en 14 IES.	148
Tabla 20. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor J en 14 IES.	150

ABREVIATURAS

ACM	Análisis de Correspondencias Múltiples
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CONACES	Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
INES	Índice de Inclusión para Educación Superior
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NED	Necesidades Educativas Diversas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA	Organización de Estados Americanos
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de Naciones Unidas
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
VES	Viceministerio de Educación Superior



PRESENTACIÓN

Eliminar barreras que impidan que las personas cuenten con las mismas oportunidades de acceso, sin ninguna limitación o restricción, a una educación de calidad es la razón de nuestro trabajo en la elaboración de este Índice. Estamos convencidos de que un país con mejor educación, que facilita la participación de poblaciones históricamente excluidas, es un país más equitativo y, por lo tanto, un país que avanza hacia una verdadera construcción de paz.

La herramienta que se presenta a continuación tiene como objetivo que todas las instituciones de educación superior del país puedan hacer un análisis sobre las principales barreras con las que se enfrenta un estudiante que se encuentre en

circunstancias de vulnerabilidad, al momento de acceder a la oferta educativa, y que también permita identificar las estrategias y buenas prácticas que se pueden generar para la eliminación de factores relacionados con la exclusión.

Para nosotros ha sido un privilegio acompañar al Ministerio de Educación Nacional en esta ocasión; reconocemos su esfuerzo constante por facilitar el acceso y brindar una educación de calidad para todos. Esperamos que este documento resulte muy útil y que aporte al país en la transformación de actitudes e imaginarios, y en la generación de capacidades institucionales que fortalezcan la oferta de los servicios educativos para cualquier ciudadano.

SORAYA MONTOYA

Directora Ejecutiva
Fundación Saldarriaga Concha

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional en cumplimiento de su misión de acompañamiento a las instituciones de educación superior (IES) en el proceso de alcanzar estándares de calidad, se permite presentar el Índice de inclusión para educación superior (INES) como complemento a la política de educación inclusiva, convencidos del poder que tiene este instrumento para atender la necesidad de contar con un sistema de educación superior inclusivo.

El INES es una de las estrategias centrales para garantizar la inclusión social porque promueve el respeto a la diversidad, la equidad y permite identificar barreras propias del sistema para la participación y el aprendizaje de todos los ciudadanos.

Así mismo, permite visibilizar los mecanismos de atención a la diversidad; identificar la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque diferencial; detectar fortalezas y oportunidades de mejoramiento, y ayudar en la toma de decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad.

Este documento le permitirá conocer el INES desde su origen, así como la forma de aplicación del instrumento, los mecanismos de análisis de resultados que entregarán un plan de mejoramiento enfocado a la transformación y potencialización de las acciones desarrolladas por la institución.

Los invitamos a apropiarse e implementar esta herramienta de construcción de una Colombia más equitativa.

NATALIA RUIZ RODGERS

Viceministra de Educación Superior

REFLEXIÓN INICIAL

EN
1994

Durante la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca¹, se habló por primera vez de un nuevo paradigma educativo llamado educación inclusiva, que está enmarcado en la búsqueda de sociedades incluyentes soportadas en la implementación de una filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos.

La reflexión sobre estos procesos en términos de inclusión, abre un panorama prometedor para el sistema educativo en torno a lo que significa potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural.

AL SER **INCLUSIVA**, LA EDUCACIÓN NO SE PLANTEA EN TÉRMINOS DE "NECESIDADES", SINO DE **OPORTUNIDADES DE CAMBIO** QUE GIRAN EN TORNO A UNAS CARACTERÍSTICAS QUE TIENEN COMO BASE ESENCIAL **LOS DERECHOS HUMANOS**.

Lo anterior representa un avance en cuanto a la manera de abordar el tema de la diversidad al superar el principio de "integración", propio de los años 90, y cuyo interés reposaba en

atender necesidades especiales y situaciones de marginalidad asociadas principalmente a la discapacidad. Al ser inclusiva, la educación no se plantea en términos de "necesidades", sino de oportunidades de cambio que giran en torno a unas características que tienen como

¹ Consultado el 01/05/2012 en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

base esencial los derechos humanos. Estas características fundamentan y resaltan la importancia de este paradigma en el contexto

de nuestro país, como una estrategia central en la búsqueda de la paz y la reconciliación con un enfoque de reparación.

Como estrategia, la educación inclusiva se articula en torno a acciones determinadas que permiten avanzar hacia ese ideal de ver la educación como un camino para generar acciones alternativas a problemas de orden:

- Académico
- Social
- Económico
- Político
- Cultural
- Lingüístico
- Físico
- Geográfico

Esas acciones se definen gracias a herramientas precisas que marcan las pautas sobre cómo lograr que los ideales se conviertan en realidad. El presente Índice de Inclusión es una de esas herramientas que, en el marco de la educación inclusiva, permite a las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas explorar el alcance de sus avances a la hora de atender a la diversidad y de pensar en la importancia de una educación para todos.

El Índice de Inclusión es un documento de origen inglés, mundialmente reconocido, que nace a finales del año 2000 gracias al trabajo de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow².

Desde entonces, se ha constituido en uno de los referentes de base de la educación inclusiva y ha sido objeto de diversas interpretaciones y aplicaciones a nivel internacional.

² BOOTH Tony & AINSCOW Mel. Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE, Bristol, 2000.

ACERCAMIENTOS AL TEMA

1

En Colombia se realizó un primer acercamiento, en el Ministerio de Educación, con la publicación en el 2008 del documento titulado *Índice de Inclusión*, el cual formó parte de la Guía 34 de educación básica y media, en el marco del programa de educación inclusiva

con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”³, que permitió establecer un proceso de autoevaluación para la identificación de una adecuada gestión orientada a la inclusión por parte de las instituciones educativas.

2

Un segundo acercamiento tuvo lugar con el proyecto de investigación *Inclusión: dilema de la educación superior*, realizado en el 2012 por la Universidad

de San Buenaventura, sede Bogotá, para la facultad de educación⁴, el cual planteó un sistema de evaluación equivalente, pero orientado a las IES.

3

La tercera experiencia la conforma el *Índice de educación inclusiva para la primera infancia* (INCLUDE), realizado a principios del 2013 por miembros de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana, en

el marco de la estrategia *De cero a siempre* en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que busca evaluar qué tan inclusivos son los ambientes educativos para la primera infancia.

3 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” - *Índice de inclusión*, 2008.

4 El proyecto fue dirigido por la profesora Solangel Materón, con el apoyo de Eliana Cuéllar, José Mauricio Espinosa, Leonardo Santana y Myriam Arredondo.

ESTE ÍNDICE SE HA CONSTRUIDO PARA LLEGAR A **RESULTADOS CONCRETOS** DESDE LO CUALITATIVO, Y NO PRETENDE NI EVALUAR A LAS IES NI CUANTIFICAR CON CIFRAS EXACTAS SUS NIVELES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

La herramienta que se presenta a continuación surge al interior del Ministerio de Educación Nacional, desde el Viceministerio de Educación Superior (VES), con el apoyo técnico de la Fundación Saldarriaga Concha; retoma la intención de las experiencias anteriores, al mismo tiempo que busca distanciarse de ellas sin que esto niegue su relevancia (en particular la de INCLUDE), ni el esfuerzo con el que se realizaron.

Este Índice es el resultado de un trabajo de investigación minucioso sobre su aplicabilidad potencial, que reposa en un estudio conceptual claro, soportado por la ayuda de expertos internacionales (entre los cuales se encuentra el profesor Mel Ainscow, Artemi Sakellariadis⁵ y Clementina Acedo⁶) y un análisis estadístico preciso en términos de

percepción a partir de indicadores determinados. A diferencia de herramientas similares, este Índice se ha construido para llegar a resultados concretos desde lo cualitativo, y no pretende ni evaluar a las IES ni cuantificar con cifras exactas sus niveles de educación inclusiva.

Se trata más bien de un facilitador para que las IES comprendan, como comunidad académica, lo que implica una transformación que le apueste a una educación inclusiva y con un enfoque de diversidad. También permite tener claridad sobre la metodología para medir los avances en cada uno de los indicadores propuestos y, por ende, para la construcción misma de estrategias en los tres ejes fundamentales para el fortalecimiento de la institución: políticas, cultura y prácticas.

⁵ Directora del *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) en Bristol, Inglaterra.

⁶ Directora del International Bureau of Education de la UNESCO.

ACERCA DEL DOCUMENTO

El documento presenta la herramienta en su conjunto, los métodos de análisis utilizados, tanto en lo conceptual, como en lo estadístico y su alcance. Es importante dejar claro que, como herramienta que busca promover acciones concretas, está abierta a críticas y observaciones que solo pueden favorecer su pertinencia y fomentar la discusión sobre

la conceptualización y aplicabilidad de la educación superior inclusiva. Por último, es importante tener en cuenta que los autores del Índice original tienen conocimiento de esta nueva herramienta, que recoge parcialmente elementos desarrollados por ellos, los cuales han sido examinados bajo el prisma del contexto de educación superior colombiano.

PANORAMA GENERAL
DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN

COLOMBIA

EN

COLOMBIA

LAS CIFRAS SOBRE ACCESO, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PLANTEAN RETOS IMPORTANTES PARA TODO EL SISTEMA EDUCATIVO.

PARA SEPTIEMBRE DEL 2015 EL PAÍS ALCANZÓ:

UN INCREMENTO DE MÁS DE 18 PUNTOS PORCENTUALES EN COBERTURA QUE LLEGÓ A

47%

Aumento que se presentó en un período de 10 años⁷.

EL REPORTE DE JULIO DEL 2015 MUESTRA QUE LA DESERCIÓN SE SITUÓ EN UN

10,1%

PARA EL 2014, ES DECIR, 0,3 PUNTOS PORCENTUALES POR DEBAJO DEL REGISTRO DEL 2013⁸

7 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. Boletín de Educación Superior en cifras. *¿Qué porcentaje de nuestros bachilleres ingresa de manera inmediata a la educación superior?*, septiembre 16 del 2015.

8 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. Boletín de Educación Superior en cifras. *Permanencia y graduación: una apuesta por la equidad en educación superior*, julio 8 del 2015.

Es importante aclarar que en años anteriores este registro se ha visto afectado por las dificultades que presentan algunos estudiantes que ingresan en edades tempranas a la universidad, y que debido a dificultades en su proceso adaptativo

recurren a aplazamientos de matrícula, con el objetivo de entrar más tarde, lo que explicaría una parte de la deserción por causa de “una alta proporción de estudiantes matriculados en un nivel educativo que no corresponde a su edad”⁹.

DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR:

En el caso de la educación superior, esta proporción se ve reflejada en los estudiantes que inician sus estudios

universitarios, técnicos profesionales o tecnológicos entre los 15 y 18 años de edad sin una orientación adecuada.

Por otra parte, desde una mirada general al contexto colombiano, puede establecerse que las brechas de acceso y permanencia en el sistema educativo entre las regiones obedecen, entre otros aspectos, a las diferentes condiciones socioeconómicas y a la situación de conflicto armado, que han generado niveles de desarrollo desigual. Un ejemplo

de dicho factor es la concentración de pobreza en las zonas rurales, en las cuales habita el 30,3% de la población del país, y donde el 75% de la población vive con menos de un salario mínimo. En las zonas urbanas el panorama es diferente, pues el 26,9% de su población es pobre si se toma como factor determinante el ingreso mensual (cifras del 2013)

30,3% 26,9%

de la población del país habita en condiciones de pobreza, y donde el

75% VIVE CON MENOS DE UN SALARIO MÍNIMO.

DE SU POBLACIÓN ES POBRE

si se toma como factor determinante el ingreso mensual (cifras del 2013)¹⁰.

9 CONSEJO PRIVADO DE COMPETITIVIDAD COLOMBIA. *Informe nacional de competitividad 2011-2012*, Bogotá, 2012. El documento puede ser consultado en el sitio web <http://www.compitem.com.co/site/wp-content/uploads/2011/11/INC2011-2012.pdf> (última consulta el 13 de noviembre del 2012).

10 DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*, pp. 18 y 309.

LAS ACCIONES DESARROLLADAS EN ESTE DOCUMENTO SE ORIENTAN HACIA EL **LOGRO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**, BUSCANDO POTENCIAR Y VALORAR LA DIVERSIDAD DESDE EL RECONOCIMIENTO Y VISIBILIZACIÓN DE LA DIFERENCIA.

Cabe anotar que el Plan Nacional de Desarrollo vigente (2014-2018) plantea la educación como “el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo”¹¹. Desde esta perspectiva, las acciones desarrolladas en este documento se orientan hacia el logro de la educación inclusiva, buscando potenciar y valorar la diversidad desde el reconocimiento y visibilización de la diferencia, como condición inherente al ser humano. En este sentido, la atención a la diversidad en el

contexto de la educación superior colombiana enfatiza la educación para todos, independientemente de la procedencia y la situación social, económica, cultural, lingüística y de género de los estudiantes, atendiendo los lineamientos planteados en la Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en el 2009, según los cuales “la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad”¹². Este panorama general permite resaltar la importancia del Índice de Inclusión en el contexto colombiano.

11 CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*, p. 1.

12 UNESCO. Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. UNESCO, París, 5-8 de julio del 2009.

GLOSARIO DE TÉRMINOS
RELACIONADOS CON EL
CONCEPTO DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN

COLOMBIA

Como se menciona en la introducción de esta herramienta, establecer un índice de inclusión en educación superior implica implementar el enfoque inclusivo en materia de procesos educativos. Aunque la inclusión es un concepto dialéctico que se define a la luz del concepto de exclusión, el enfoque inclusivo va más allá de la dicotomía tradicional que existe entre

exclusión e inclusión. Este enfoque no adopta una postura rígida que defina la existencia de grupos totalmente excluidos, que “deban” ser incluidos a partir de criterios normativos específicos. Por el contrario, hace referencia a un espacio donde “todas y todos” participan, no por ser considerados como excluidos, sino por ser valorados gracias a su diversidad.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se define como: “Principio rector general” que busca potenciar y valorar la diversidad (entendiéndola y protegiéndola¹³, lo cual implica garantizar, según el contexto colombiano, las identidades y particularidades de los estudiantes), promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural¹⁴, favoreciendo así la

cohesión social, que es una de las finalidades de la educación¹⁵.

Partiendo de lo que se plantea desde los *Lineamientos. Política de Educación Superior inclusiva*, es importante tener claridad sobre algunos conceptos fundamentales. Poseer un lenguaje consensuado sobre el tema permite un uso más acertado y la concreción de objetivos en común.

13 OPERTTI Renato. “Inclusión educativa: el camino del futuro. Un desafío para compartir”. *Op. cit.*, p. 1.

14 Ver MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*, *op. cit.*, p. 4.

15 BLANCO Rosa. “Marco conceptual sobre educación inclusiva”. 48.^a *Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*. UNESCO, Ginebra, 2008, p. 5. Consultado el 14/05/2012 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT-ED_48_Inf_2__Spanish.pdf.

CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La figura 1 presenta estas seis características, las cuales se explican a continuación¹⁶:

Figura 1. Características de la educación inclusiva.



Fuente: Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 2013.

¹⁶ Es importante precisar que la definición de estas características está basada en los documentos del Ministerio de Educación Nacional titulados *Marco de política pública sobre educación inclusiva y Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva*. Se retoman las mismas características de este último, con el fin de unificar el lenguaje en torno al paradigma de la educación inclusiva, y se busca articular esta definición con los índices de inclusión de educación inicial y de educación básica y media.

PARTICIPACIÓN



Relacionada con “el rol que cumple la educación en la sociedad y en el valor de las relaciones en todos los niveles, ‘fuera de las aulas y del entorno de educación formal’”¹⁷. Como lo evoca el documento de lineamientos, “la participación hace referencia a la importancia de ‘tener voz y ser aceptado por lo que uno es’”¹⁸ [y se relaciona] con “experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al

interior de una comunidad que tiene un objetivo común”¹⁹. Se trata de una responsabilidad recíproca²⁰ donde los actos de aprender y aprehender con otros son fundamentales. En el caso colombiano, este objetivo se refiere a alcanzar una educación de calidad, para lo cual las experiencias de toda la comunidad deben ser “un referente para la construcción del enfoque de educación inclusiva en el contexto del país”²¹.

DIVERSIDAD



Entendida como una característica “inherente al ser humano”²², que hace que sus diferencias sean “constanciales”²³ a su naturaleza. En el contexto colombiano, y apuntando hacia una educación para todas y todos, la atención y promoción de la diversidad exige poner énfasis en poblaciones específicas que

por razones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, requieren especial protección. Este énfasis no debe ser visto como un enfoque reduccionista que solo considera las necesidades de esas poblaciones, sino del proceso de educación inclusiva en el marco de una educación

17 HARE John. “La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB”. Documento realizado para la Organización del Bachillerato Internacional, 2010, pp. 3-4 (versión en español).

18 CALVO María Isabel. “Participación de la comunidad”. En SARTO María del Pilar & VENEGAS María Eugenia (Dir.). *Op. cit.*, pp. 41-58.

19 “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?”. *Op. cit.*, p. 6. Consultado el 07/06/2012 en http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articulos-94457_recurso_1.pdf.

20 BLACK-HAWKINS Kristine, FLORIAN Leni & ROUSE Martyn. *Achievement and inclusion in schools*. Routledge, Londres, 2007, pp. 48-49.

21 Ver MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*, *op. cit.*, pp. 20-21.

22 MARÍN María G. “Atención educativa en contextos interculturales”. En SARTO María del Pilar & VENEGAS María Eugenia (Dir.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. INICO, Salamanca, 2009, p. 61.

23 BLANCO Rosa. “Marco conceptual sobre educación inclusiva”, 48.^a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008. UNESCO, Ginebra, 2008, p. 8. Consultado el 14/05/2012 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_...Spanish.pdf.

para todos. El Índice responde a la necesidad de promover en las instituciones de educación superior la visibilización y el respeto por la

diversidad. En este sentido, se busca potenciar la diversidad sin que esto afecte la identidad y las particularidades de cada persona.

INTERCULTURALIDAD



Como se define en los lineamientos de política de educación superior inclusiva, se trata de un “conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto (...). A diferencia de la multiculturalidad, donde simplemente coexisten varias culturas, la interculturalidad promueve un diálogo abierto, recíproco, crítico y auto-crítico²⁴ entre culturas, y

de manera más específica entre las personas pertenecientes a esas culturas”²⁵. De esta manera, el Índice se estructura desde una visión de la interculturalidad que trasciende la tolerancia entre culturas o una moda discursiva, para, como se afirma en los lineamientos, pretender “examinar la capacidad transformadora de las instituciones de educación superior, de sus propios sistemas educativos, con el fin de asegurar a toda la población el derecho a una educación de calidad”²⁶.

EQUIDAD



Como lo evoca el documento de lineamientos de educación superior, “hablar de equidad en educación significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensando en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias

y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico; más allá de enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados”²⁷. La equidad incluye generar condiciones de accesibilidad, entendida como una estrategia que permite que “los entornos, los productos y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas,

25 Ver MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*, op. cit., pp. 22-23.

26 *Ibíd.*

27 Ver BLANCO Rosa. “Marco conceptual sobre educación inclusiva”. *Op. cit.*, p. 10.

para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura”²⁸.

En este sentido, no se puede confundir **equidad** e **igualdad**. La equidad parte “de las diferencias intrínsecas u objetivas de los seres humanos y de las sociedades”²⁹, e implica identificar la desigualdad para conseguir una igualdad sustantiva (tanto de oportunidades como de resultados). Es decir, que constituye un paso fundamental en

la búsqueda de dar a todos los estudiantes las mismas posibilidades teniendo en cuenta su diversidad. Como lo plantea López, “la igualdad no es un fenómeno biológico sino un precepto ético”³⁰; esto significa que, para conseguir esa igualdad, es necesario pensar en términos de equidad, con el fin de lograr los mínimos sociales establecidos que permiten proteger y defender las particularidades³¹. El Índice propone determinar hasta dónde las instituciones de educación superior tienen en cuenta estas distinciones tomando como referente el contexto colombiano.

PERTINENCIA



La pertinencia, como concepto dinámico³², está relacionada con la capacidad que posee el sistema de educación superior en general y de las IES en particular, de dar respuestas a las necesidades concretas de un entorno y de su

incidencia en la comunidad. Como lo afirma el CNA, una IES es pertinente cuando responde a las necesidades del medio de manera proactiva; es decir, cuando se busca transformar el contexto en el que opera³³. Lo anterior implica

28 Ver ARAGALL Francesc. *La accesibilidad en los centros educativos*. Cinca, Madrid, 2010, p. 25.

29 RAMÍREZ Rodolfo & CHÁVEZ Patricio. *La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa*. CONAFE, México, 2006, p. 18.

30 LÓPEZ Miguel. “La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva”. En *Revista Electrónica Sinéctica*, N.º 29, agosto-enero 2006, pp. 4-18.

31 Ver MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*, op. cit., pp. 23-24.

32 GIBBONS Micheal. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, París, 5 a 9 de octubre de 1998, p. 12. Consultado el 18/10/2013 en http://campusvirtual.deusto.es/archivos/usuario129/gibbons_PertinenciaES98%284%29.pdf.

33 Consejo Nacional de Acreditación (diciembre del 2014). *Lineamientos para la Acreditación Institucional 2015*. Bogotá, Colombia: SNA, op. cit., p. 30.

que una enseñanza pertinente se centre no solo en los procedimientos, sino también en los fundamentos³⁴. El Índice favorece la comprensión de esta pertinencia a través de indicadores que dan cuenta de la relación entre las IES y el contexto en el que se encuentran.

CALIDAD



La calidad “se refiere de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles”. No obstante, como lo evocan

Harvey y Green³⁵, la calidad es un concepto dinámico que posee diferentes significados dependiendo del contexto en el que se utiliza.

CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El concepto de calidad hace referencia a un conjunto de características que permiten reconocer la distancia entre el modo como un programa o una institución presta el servicio educativo y el óptimo que corresponde a su naturaleza³⁶. De acuerdo con el CNA, la calidad educativa “implica el despliegue de políticas, programas estratégicos, proyectos, acciones y recursos que

integrados en planes de desarrollo, promueven el cumplimiento de los enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional”³⁷. Como lo afirma Díaz, “la calidad existe en tanto los sujetos la vuelvan vida”³⁸, y este Índice, con sus correspondientes indicadores, debe ser la expresión de esta definición.

34 MISAS Gabriel. La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004, p. 52.

35 HARVEY Lee & Diana GREEN. “Defining quality”. En *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.

36 Consejo Nacional de Acreditación (diciembre del 2014). Lineamientos para la Acreditación Institucional 2015. Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación [SNA].

37 Consejo Nacional de Acreditación (diciembre del 2014). Lineamientos para la Acreditación Institucional 2015. Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación [SNA].

38 DÍAZ Mario *et al.* *Educación superior, horizontes y valoraciones. Relaciones PEI-ECAES*. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), Colombia, 2006, p. 32.

PRINCIPIOS PARA PROMOVER UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN COLOMBIA

Para hacer de la educación inclusiva el núcleo del sistema educativo sobre el cual se edifica una sociedad incluyente, es necesario tener una visión común sobre cuáles son los principios que la orientan en términos de política. El documento de *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva* hace referencia a

dos principios para promover el acceso, la permanencia y la graduación de todos los estudiantes y enfocarse en las barreras para el aprendizaje y la participación, propias del sistema. Retomando el documento de *Lineamientos*, el cual constituye un aporte central en la creación de este Índice, estos principios son:

INTEGRALIDAD

“Se refiere a la amplia dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser identificadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema. Se resalta el carácter sistémico de estas líneas, además de hacer explícito el acceso, la permanencia y la graduación” [...]. “Dentro de este principio se resalta la

calidad y la pertinencia, entendida en el marco de la educación inclusiva como la relación de las IES con su entorno, cómo éstas inciden en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, y de qué manera tanto su oferta como sus métodos son aptos para favorecer dicha comunidad”³⁹.

³⁹ Ver el documento *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*, op. cit., p. 49.

FLEXIBILIDAD

“Se relaciona con la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social, ya que parte del reconocimiento de que la realidad de todos los estudiantes en la educación superior es dinámica y por ello los lineamientos deben ser susceptibles de revisión, modificación y permanente

actualización, como parte del carácter procesal de la educación inclusiva”⁴⁰. El Índice favorece este dinamismo, ya que, como se examina más adelante, pese a que cada indicador es invariable, las preguntas orientadoras permiten adaptar su interpretación al contexto específico de cada IES.

OTROS TÉRMINOS IMPORTANTES PARA TENER EN CUENTA

NECESIDADES EDUCATIVAS DIVERSAS (NED)

En un esfuerzo realizado por distanciarse del término “necesidades educativas especiales”, directamente asociadas a los estudiantes en una patologización de la diversidad, el cambio del término NED tiene unas implicaciones importantes para la educación superior, ya que en el fondo significa evaluar de nuevo el trabajo por poblaciones que se ha venido desarrollando, teniendo en cuenta el contexto colombiano y la necesidad de visibilizar a las personas que hacen parte de estas poblaciones.

No obstante, el enfoque debe ser cada vez más amplio y abarcar no solo estos grupos, sino el conjunto de acciones que se desarrollan en educación superior. Este documento da continuidad a lo expuesto en los *Lineamientos*, en los que se expone el concepto de NED para focalizarse en examinar las barreras del sistema, sin que esto desarticule la importancia de visibilizar ciertas poblaciones. La idea es identificar las poblaciones más vulnerables a procesos de exclusión en la educación.

⁴⁰ Ver el documento *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*, op. cit., p. 49

POBLACIONES DE ESPECIAL PROTECCIÓN CONSTITUCIONAL

Con fundamento en la Constitución Política de 1991, se configuran como poblaciones de especial protección constitucional las personas y grupos que se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta a causa de su condición económica, política, cultural, lingüística, geográfica, física o mental⁴¹; la jurisprudencia constitucional ha reconocido a las mujeres, los niños y niñas, los adolescentes, las personas mayores, las personas con discapacidad, los indígenas y los afrocolombianos⁴². Además, las autoridades del Estado han extendido dicha protección a las víctimas⁴³, los defensores de derechos humanos, la mujer gestante y lactante, los recicladores, las madres cabeza

de familia, la población LGBTI, las personas en situación de calle, las personas que viven con VIH/SIDA y la población reclusa⁴⁴.

Aunque la conceptualización está en constante evolución, el Índice busca poner presentes las barreras y facilitadores dentro de las IES, sin olvidar las particularidades de todos los estudiantes, promoviendo una educación de calidad con enfoque de educación inclusiva. La terminología anterior brinda las pautas para que el Índice se constituya como el inicio de un proceso, el cual adquiere sentido si es examinado a mediano y largo plazo y no únicamente como una respuesta parcial a una encuesta específica sobre el tema.

41 Constitución política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 13 [Título II]. 2da Ed. Legis.

42 Constitución política de Colombia [Const.] (1991). Artículos 43, 44, 47, 54, 68, 171 y 176 [Títulos II y VI]. 2da Ed. Legis.

43 Congreso de Colombia. *Ley 1448 de 2011*, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

44 Corte Constitucional. T-1191 de 2004; T-088 de 2008; C-793 de 2009; A-268 de 2010; T-725 de 2011; T-323 de 2011; T-700 de 2011; T-082 de 2012; T-387 de 2012; T-077 de 2013; T-815 de 2013; T-388 de 2013; T-228 de 2013; T-920 de 2013; T-282 de 2014 y C-385 de 2014.

ÍNDICE DE INCLUSIÓN
PARA EDUCACIÓN
SUPERIOR

INES

¿QUÉ ES EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA EDUCACIÓN SUPERIOR (INES)?

El INES es una herramienta que le permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad. El Índice tiene como base el concepto de inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow⁴⁵,

según el cual la “inclusión es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades”⁴⁶.

El objetivo de esta herramienta es fomentar una educación de calidad, promoviendo estrategias de educación inclusiva dentro de las IES, como parte central de la política institucional.

45 Tony Booth es actualmente CCE (Centre for Commonwealth Education) Fellow de la Universidad de Cambridge y Mel Ainscow es profesor de la Universidad de Manchester. Sus respectivos trabajos son un referente internacional sobre la implementación de la filosofía de la inclusión en educación.

46 BOOTH Tony & AINSCOW Mel. Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, op. cit., p. 9.

ESTA HERRAMIENTA PERMITE:

- Orientar el proceso de educación inclusiva en educación superior.
- Identificar la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque de educación superior inclusiva.
- Determinar el proceso para guiar a las comunidades académicas desde la educación inclusiva.
- Definir acciones de mejoramiento que fomenten la educación inclusiva en las IES a través de la participación de la comunidad académica.
- Establecer un lenguaje común sobre el tema.

EL OBJETIVO DE ESTA HERRAMIENTA ES **FOMENTAR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD**, PROMOVRIENDO ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DENTRO DE LAS IES, COMO PARTE CENTRAL DE LA POLÍTICA INSTITUCIONAL.

Con la aplicación de la herramienta, el Ministerio de Educación Nacional busca a corto y mediano plazo, identificar y analizar tanto las barreras como las oportunidades que tienen las IES para generar una educación pertinente con enfoque de educación inclusiva, el cual contribuye a una educación de calidad.

¿CÓMO ESTÁ CONSTRUIDO EL INES?

La herramienta está formada por tres cuestionarios que permiten recoger información sobre la percepción de personal administrativo, docentes y estudiantes con respecto a 25 indicadores que cubren temas centrales de educación inclusiva, relacionados con los 12 factores de acreditación institucional⁴⁷ (ver anexo 1).

INDICADORES DE LA HERRAMIENTA

A continuación se presentan los indicadores que conforman la herramienta, agrupados en los 12 factores establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación.

⁴⁷ Consejo Nacional de Acreditación (diciembre del 2014). Lineamientos para la Acreditación Institucional 2015 (pp. 27-57). Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación [SNA].

Tabla 1. Indicadores que componen el INES.

FACTOR	INDICADOR
1. Misión y Proyecto Institucional	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación 1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva
2. Estudiantes	2.1. Participación de estudiantes 2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes
3. Profesores	3.1. Participación de docentes 3.2. Docentes inclusivos
4. Procesos académicos	4.1. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular 4.2. Evaluación flexible
5. Visibilidad nacional e internacional	5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales 5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes
6. Investigación y creación artística y cultural	6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva 6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural
7. Pertinencia e impacto social	7.1. Extensión, proyección social y contexto regional 7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral
8. Procesos de autoevaluación y autorregulación	8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva 8.2. Estrategias de mejoramiento 8.3. Sistema de información inclusivo
9. Organización, administración y gestión	9.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles 9.2. Estructura organizacional
10. Planta física y recursos de apoyo académico	10.1. Recursos, equipos y espacios de práctica 10.2. Instalaciones e infraestructura
11. Bienestar institucional	11.1. Programas de bienestar universitario 11.2. Permanencia estudiantil
12. Recursos financieros	12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles 12.2. Apoyo financiero a estudiantes

Cada uno de los indicadores fue cuidadosamente seleccionado, con base en el análisis realizado entre los factores del CNA y los lineamientos de educación inclusiva (ver anexo 2). **Se puede resumir este proceso en dos fases:**

- 1 En la primera se definieron los indicadores, cumpliendo con las condiciones de validez y fiabilidad, las cuales evocan, respectivamente, la importancia de hacer visible una consonancia entre lo operativo y lo conceptual, y de expresar definiciones operativas consistentes⁴⁸. A su vez, para garantizar estas condiciones se utilizaron las fases de contrastación y de ajuste, tal y como las describe Rodríguez⁴⁹, y dio como resultado el nombre de cada indicador a partir de las definiciones anteriores.

- 2 En la segunda se formularon las preguntas orientadoras y se determinó la documentación de las IES, que es útil para identificar el alcance del indicador (ver anexo 2).

48 De manera general, para esta fase se retomaron los fundamentos metodológicos de las cuatro etapas de Lazarsfeld: 1. Representación literaria del concepto (construcción abstracta de la realidad); 2. Especificación del concepto (identificación de sus "aspectos" o "dimensiones"); 3. Elaboración de indicadores, y 4. Formación de índices (sistematización de datos). *Ibíd.*, pp. 36-40.

49 GONZÁLEZ BLASCO Pedro. "Medir en las ciencias sociales". En GARCÍA Manuel *et al.* *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Universidad Textos, Madrid, pp. 275-333. Citado por RODRÍGUEZ María José. *Modelos socio-demográficos. Atlas social de la ciudad de Alicante, op. cit.*, p. 116.

¿CÓMO SE APLICA LA

HERRAMIENTA?

EL ÍNDICE PROPONE UNA RUTA
METODOLÓGICA QUE CONTEMPLA

3 ETAPAS:

● **CONTEXTUALIZACIÓN**

● **ESTABILIZACIÓN**

● **PROFUNDIZACIÓN**

Esta ruta Orienta a las instituciones de educación superior para que realicen, de manera sistemática, el proceso de identificación de sus condiciones y la definición de las acciones para la transformación de su gestión, con miras a garantizar una educación de calidad, plural e incluyente, que visibilice la diversidad teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes.

Esta ruta es flexible y permite generar otras maneras de valorar la diversidad, potenciando factores propios del contexto en pro de generar, de manera transversal, políticas, culturas y prácticas inclusivas. Se articula a la estructura del sistema de educación superior y las condiciones de acreditación de la calidad. A continuación se presenta el paso a paso de la etapa de contextualización.

ETAPA 1. CONTEXTUALIZACIÓN (4 MESES)

Esta etapa está pensada para desarrollarse, en su totalidad, antes de que finalice el calendario académico, con el fin de plantear las prioridades para el plan de mejoramiento de la

institución, que será implementado en el siguiente período académico. Está concebida en tres grandes momentos, que se implementan a través de cinco actividades (ver tabla 2).

Tabla 2. Primera etapa del proceso del Índice de Inclusión: contextualización.

ETAPA	MOMENTOS	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	
I. CONTEXTUALIZACIÓN	1. Promoción y planeación	a. Conformación de un equipo coordinador	Integrantes de toda la comunidad académica: Consejo Superior Universitario y su equivalente en universidades privadas, Estudiantes, Familia, Directivos (Rector - Vicerrector), Docentes, Egresados	
			Definir el cronograma tentativo de cada una de las actividades Explorar los conocimientos del grupo sobre el tema	
	2. Sensibilización y capacitación	b. Sensibilización y formación del equipo coordinador de las IES	Comprender el enfoque conceptual y el proceso de educación inclusiva Generar compromisos claros a futuro (establecer acuerdos)	
			Entender la política institucional (la normatividad)	
			c. Identificación de las funciones y responsabilidades de los diferentes actores	Explorar el conocimiento de la IES respecto a los lineamientos de educación inclusiva Definir estrategias, acciones y características
				Elaborar un plan de trabajo para la aplicación (actividades de sensibilización, conceptualización y desarrollo de la propuesta)
	3. Exploración y análisis	d. Orientación del proceso y aplicación de la herramienta	Estudiar previamente la conformación de los grupos: justificación metodológica	
			Acompañar y capacitar el diligenciamiento de la herramienta por parte del equipo coordinador Tabular, procesar y analizar los resultados con el apoyo técnico del MEN	
		e. Socialización de los resultados	Entregar un informe de resultados Repartir tareas y establecer criterios para analizar los resultados	
			Definir una estrategia para socializar el análisis de manera participativa Identificación de las acciones de mejora en la IES	

ACTIVIDADES

En la etapa de **contextualización** se busca introducir el **proceso de transformación** dentro de las estructuras de planificación de cada institución,

para la elaboración de planes o proyectos académicos. A continuación se describen cada una de las actividades de esta primera etapa:

CONFORMACIÓN DE UN EQUIPO COORDINADOR



La conformación de un equipo coordinador debe convocar a representantes de las diferentes instancias de la institución para garantizar una mirada integral en la planificación del proceso⁵⁰.

El equipo coordinador se convierte en el referente de la práctica de inclusión dentro de la institución, para garantizar que la comunidad comprenda que este no es un proceso que pretende cuestionar las competencias profesionales, ni del personal, ni de la IES, por el contrario, procura apoyar el desarrollo de la institución hacia un enfoque de educación inclusiva que prioriza el respeto de la diversidad. Es importante aclarar que los integrantes del equipo pueden variar, según las vicisitudes que vayan surgiendo. Lo importante es contar siempre con un mismo coordinador, encargado de liderar el proceso.

Es esencial que los miembros seleccionados conozcan y comprendan, de forma rigurosa, el objeto y alcance del proceso, así como la estructura y funciones de la herramienta. El objetivo es comprometerse con la realización de un trabajo que involucre a la totalidad de la comunidad académica. El equipo tiene, además, la competencia de realizar el cronograma tentativo de todo el proceso, definiendo los tiempos de cada una de las actividades en el marco de la periodicidad sugerida para cada una de las etapas (**etapa 1:** cuatro meses - contextualización y aplicación de la herramienta; **etapa 2:** seis meses - socialización de resultados y establecimiento del plan de mejoramiento institucional con enfoque de educación inclusiva; **etapa 3:** dos meses - profundización).

⁵⁰ Aunque cada IES es autónoma en la realización de este ejercicio, se invita a que la selección de los miembros sea aleatoria, con el fin de reunir la mayor cantidad de criterios relacionados con la atención a la diversidad.

SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL EQUIPO COORDINADOR



En aras de asegurar la pertinencia y calidad del trabajo desarrollado por el equipo, es fundamental formar e informar a sus integrantes sobre el enfoque y el contenido del Índice de Inclusión: sus objetivos, alcance, conceptos, materiales, entre otros. Del mismo modo, es importante que quienes conforman el equipo identifiquen, comprendan y creen en las ventajas de la educación inclusiva para la institución y sus estudiantes, teniendo claridad sobre la normatividad nacional e institucional.

Es imprescindible que el equipo coordinador se apropie y comprenda los conceptos básicos que fundamentan la educación inclusiva. Esta sensibilización abre espacios de reflexión y toma de conciencia que permiten generar compromisos, movilizar acciones, pensamientos y actitudes que favorezcan el desarrollo del proceso para ser implementado como parte central de la política institucional.

IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DE LOS DIFERENTES ACTORES



Los diferentes integrantes del equipo deben tener un conocimiento amplio y suficiente acerca de las barreras que impiden el aprendizaje y participación de sus estudiantes, así como sobre la institución y sus políticas; por esta razón, es importante identificar y definir responsabilidades. En este sentido, el responsable de la coordinación acordará los roles y responsabilidades con cada uno de los integrantes del equipo, según sus funciones en la institución. Esto permitirá

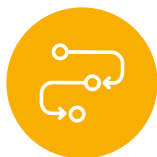
garantizar la calidad y pertinencia del proceso.

Lo anterior implica una revisión detallada (exploración) de la institución, su estructura, lineamientos y políticas por parte de los diferentes miembros del equipo, con el fin de unificar el lenguaje, el entendimiento y el estado actual de la institución frente al enfoque de educación inclusiva. El equipo, en cabeza de la coordinación, debe definir las estrategias y acciones concretas

para el desarrollo del proceso, elaborando un plan de trabajo que permita su aplicación. Este plan contempla una serie de elementos, que van desde la programación de actividades continuas de sensibilización hasta la identificación de prioridades, según las

características de la IES. Es importante que cada función quede claramente definida y se ajuste a una meta concreta verificable a lo largo de todo el proceso. Aunque existe una coordinación, cada miembro del equipo es líder de su función y de la meta relacionada.

ORIENTACIÓN DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA



En el marco de la autonomía universitaria, el equipo coordinador de cada IES realizará un análisis para la conformación de los grupos⁵¹ (personal administrativo, docentes y estudiantes); es fundamental justificar metodológicamente su elección. Cada grupo deberá estar conformado por personas que representen la IES, de tal forma que permitan tener un acercamiento a la percepción de la mayoría de las personas que componen la comunidad de la institución lo más real posible, para lo cual se hace necesario el establecimiento de una muestra probabilística⁵², y se sugiere un nivel de confianza del 95%, asumiendo un error muestral

del 5%. La intención principal no es contar con la mayor cantidad de respuestas, sino con aquellas que permiten tener una primera aproximación institucional del fenómeno observado desde la percepción docente, estudiantil y administrativa.

Antes de comenzar a orientar el proceso y aplicar los cuestionarios, es indispensable asegurar que el material sea accesible para los diferentes grupos, con el fin de garantizar la participación de toda la comunidad académica, y que se cuente con un espacio dotado de un computador, con acceso a internet, para cada una de las personas que van a diligenciar la herramienta.

51 En este apartado el término grupos hace referencia a los que se les aplicará la herramienta.

52 En las muestras probabilísticas, todos los individuos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos, para garantizar que la muestra seleccionada sea representativa de la población.

DILIGENCIAMIENTO DE LOS CUESTIONARIOS

El equipo coordinador debe trabajar con los diferentes grupos conformados, con el fin de identificar las características de educación inclusiva de la IES. Cada integrante del equipo se debe reunir con los grupos para capacitarlos y acompañarlos en el proceso de diligenciamiento de los cuestionarios, que dan cuenta del estado actual de la institución y sus diferentes áreas. Durante este proceso, el equipo coordinador toma nota de cualquier expresión u opinión que surja. De esta manera,

cada idea o expresión debería ser utilizada por el equipo como insumo para debatir y enriquecer el proceso, y como estrategia central para el desarrollo de la herramienta.

El cuestionario se diligencia de forma personal, según corresponda (autodiligenciado por la persona seleccionada dentro de la muestra). El número de grupos totales requeridos para el diligenciamiento dependerá de la muestra y la capacidad del espacio que brinde la institución.

LOS CUESTIONARIOS SE DIVIDEN EN

2 PARTES:

La primera corresponde a preguntas de identificación; este componente es diferencial, según el grupo al que pertenezca el encuestado. En la tabla 3 se presentan cada

una de las variables que se incluyen dentro de este componente, discriminando de acuerdo con el tipo de grupo al que pertenezca el participante.

Tabla 3. Variables de identificación del encuestado/a

NOMBRE DEL CAMPO	GRUPO AL QUE APLICA
Intitución de educación superior	Estudiantes, administrativos y docentes
Nombre del encuestado	Estudiantes, administrativos y docentes
Fecha	Estudiantes, administrativos y docentes
Edad del encuestado	Estudiantes, administrativos y docentes
Facultad	Estudiantes y docentes
Departamento	Estudiantes y docentes
Cargo	Administrativos
Dependencia	Administrativos
Antigüedad en el cargo, años	Administrativos
Antigüedad en el cargo, meses	Administrativos
Antigüedad en la institución, años	Administrativos
Antigüedad en la institución, meses	Administrativos
Carrera	Estudiantes
Semestres	Estudiantes
Año de ingreso	Estudiantes
Semestre de ingreso	Estudiantes
Tipo de vinculación	Docentes
Horas a la semana	Docentes

La segunda parte comprende 25 indicadores que cubren temas centrales de educación inclusiva, con sus respectivas preguntas orientadoras. Estos indicadores fueron divididos en tres grupos, según su escala de medición.

Un primer grupo contiene siete indicadores de “existencia”, cuyas categorías son: “Existe y se implementa”, “Existe y no se implementa”, “No existe” y “No sabe” (ver tabla 4).

Tabla 4. Indicadores de existencia

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
1	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación	Indicadores de existencia	Existe y se implementa
2	2.1. Participación de estudiantes 2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes		Existe y no se implementa
3	3.1. Participación de docentes		No existe
4	4.2. Evaluación flexible		No existe
7	7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral		No existe
8	8.3. Sistema de información inclusivo		No sabe

Un segundo grupo contiene trece indicadores de “frecuencia”, cuyas categorías son: “Siempre”, “Algunas veces”, “Nunca” y “No sabe” (ver tabla 5).

Tabla 5. Indicadores de frecuencia

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
1	1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva	Indicadores de frecuencia	Siempre Algunas veces Nunca No sabe
3	3.2. Docentes inclusivos		
4	4.1. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular		
6	6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural		
8	8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva 8.2. Estrategias de mejoramiento		
9	9.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles 9.2. Estructura organizacional		
10	10.1. Recursos, equipos y espacios de práctica		
11	11.1. Programas de bienestar universitario 11.2. Permanencia estudiantil		
12	12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles 12.2. Apoyo financiero a estudiantes		

Finalmente, en un último grupo se ubican los indicadores de “reconocimiento”, cuyas categorías son: “Sí”, “No”, “No sabe” (ver tabla 6).

Tabla 6. Indicadores de reconocimiento

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
5	5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales. 5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes.	Indicadores de reconocimiento	Sí No No sabe
6	6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva		
7	7.1. Extensión, proyección social y contexto regional		
10	10.2. Instalaciones e infraestructura		

Las categorías estarán dispuestas en un menú desplegable, y la persona que contesta el cuestionario (encuestado) deberá seleccionar una y solo una de las categorías mencionadas para cada uno de los indicadores. Todas las preguntas deben ser respondidas en su totalidad, con el fin de que se valide la encuesta (ver anexo 1).



SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

El equipo coordinador debe recopilar la información recogida de los resultados de la herramienta, y con ella repartir las tareas y establecer los criterios para comenzar a analizarlos e interpretarlos. Al mismo tiempo, el líder del

equipo comienza la construcción o preparación de la estrategia para socializar este análisis de manera participativa, con el fin de empezar a identificar las acciones de mejora potenciales en la institución frente al enfoque de educación inclusiva.

¿CÓMO SE ANALIZAN LOS DATOS?

La información recolectada durante la etapa 1 se registrará en una base de datos, de manera que cada fila representa a cada persona, y cada columna, la percepción de cada una de las personas con respecto a los 25 indicadores; dicha percepción deberá ser codificada en la base de datos, según el tipo de indicador, como se presenta en la tabla 7.

Tabla 7. Codificación de cada una de las categorías por grupo de indicador

TIPO DE INDICADOR	ESCALA	CODIFICACIÓN
Indicadores de existencia	Existe y se implementa	4
	Existe y no se implementa	3
	No existe	2
	No sabe	1
Indicadores de frecuencia	Siempre	4
	Algunas veces	3
	Nunca	2
	No sabe	1
Indicadores de reconocimiento	Sí	3
	No	2
	No sabe	1

Es importante tener en cuenta que la escala utilizada para todos los indicadores corresponde a una escala Likert⁵³ y que las diferencias se presentan en la cantidad y el planteamiento de las categorías. De hecho, las respuestas individuales sobre la percepción de las personas frente a cada indicador representan una variable cualitativa, de tipo

53 Se trata de una escala donde se plantean una serie de proposiciones, ante las cuales el individuo debe mostrar su "acuerdo" usando palabras que implican grados crecientes (o decrecientes). Como tal, la escala no mide en cuánto es más favorable o desfavorable la proposición sugerida.

ordinal (para el caso de los indicadores de existencia y frecuencia) y nominal⁵⁴ (para el caso de los indicadores de reconocimiento), por lo cual **no es pertinente aplicar a estas**

variables ningún tipo de operación matemática (por ejemplo, el promedio), sino que deben ser tratadas con métodos estadísticos acordes con su naturaleza.

Como las variables son cualitativas, se utiliza el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)⁵⁵, el cual permite construir indicadores que resumen la información de varias variables cualitativas asociadas a cada factor, y establecer un índice de la IES⁵⁶. Esta técnica, es eminentemente descriptiva; visualiza lo esencial de la información y reduce la dimensionalidad⁵⁷ de la matriz de datos, con el fin de eliminar la

redundancia y manifestar las relaciones existentes entre las variables, para posteriormente representar, a través de un gráfico, la percepción que tienen los estudiantes, docentes y el personal administrativo de las IES con relación a cada uno de los indicadores (ver anexo 4). Cabe aclarar que los resultados dependerán de la muestra, al no ser contrastados contra un criterio o valor de referencia.

COMO LAS VARIABLES SON CUALITATIVAS, SE UTILIZA **EL ACM**, EL CUAL **PERMITE CONSTRUIR INDICADORES** QUE RESUMEN LA INFORMACIÓN DE VARIAS VARIABLES CUALITATIVAS ASOCIADAS A CADA FACTOR, Y ESTABLECER UN ÍNDICE DE LA IES

Esta metodología permite que las IES realicen un autodiagnóstico, y generen reportes según las

necesidades y los intereses de cada una; es decir, se pueden mirar las percepciones por grupo de interés

54 Las variables cualitativas pueden ser ordinales o nominales. Las primeras son aquellas que pueden ser organizadas por jerarquías; para este caso, ejemplos tales como Siempre, Algunas veces y Nunca; las nominales son las que no admiten jerarquía u orden. Para este documento Sí, No, No sabe.

55 Se puede encontrar mayor información sobre el ACM en: GREENACRE Michael. *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundación BBVA, Bilbao, 2008, pp. 185-193. http://www.fbbva.es/TLFU/dat/greenacre_cap18.pdf.

56 En cada IES existen tantos valores como personas que respondieron al cuestionario; la medida resumen por institución es la mediana de los índices calculados para los miembros de la institución.

57 La dimensionalidad hace referencia a la cantidad de indicadores que hay en la matriz.

(por ejemplo, la percepción de administrativos, docentes y estudiantes, o la de mujeres y hombres o estudiantes de diferentes facultades de la IES, etcétera, con relación a un indicador o factor), y por factor (por ejemplo, la percepción de los grupos con respecto a cada uno de los 12 factores). Además, los resultados finales del índice por institución, de las IES que realicen

este ejercicio y lo remitan al Ministerio de Educación, permitirán tener una visión más amplia y significativa acerca del enfoque de educación inclusiva en las IES del país. Esto facilitará la toma de decisiones, revisión y definición de prioridades que garanticen una atención incluyente en las IES. continuación se presentan algunos ejemplos:

EJEMPLO 1: CASO APLICADO

SIMULACIÓN

Para el caso se procedió a simular la información recolectada de los estudiantes (1), docentes (2) y administrativos (3) de una IES con respecto al factor 1:

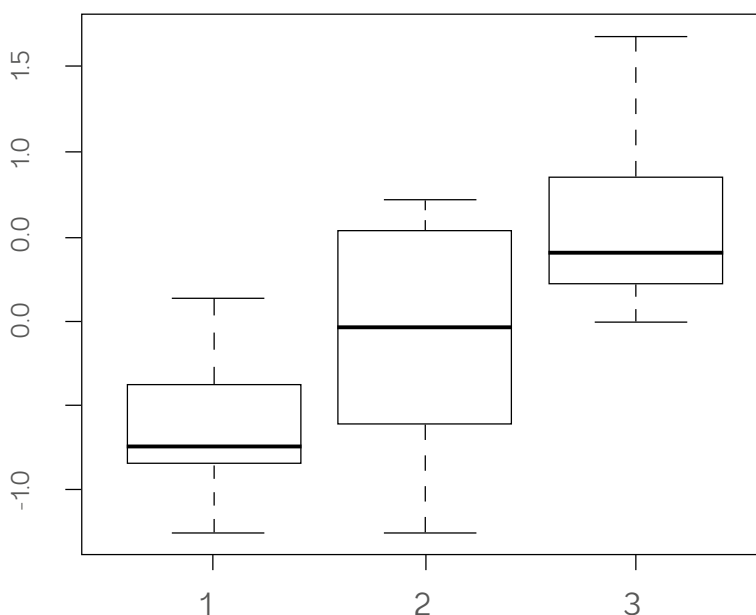
- Los primeros respondieron a la mayoría de los indicadores de "existencia" en categorías de No sabe o No existe y a los indicadores de "frecuencia" en categorías de No sabe o Nunca.
 - Los segundos respondieron a la mayoría de los indicadores de "existencia" en categorías de No existe o Existe y no se implementa y los indicadores de "frecuencia" en categorías de Algunas veces.
 - Los terceros respondieron a la mayoría de los indicadores de "existencia" en categorías de Existe y no se implementa o Existe y se implementa y a los indicadores de "frecuencia" en categorías de Algunas veces o Siempre.
-

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Para iniciar se realiza un Análisis de Correspondencias Múltiples, que nos permite reducir la dimensión de la matriz. En nuestro ejemplo, asignando un puntaje de -2 a 2 (representando -2 una percepción baja y 2 una percepción alta) para los indicadores del

factor 1. Con el fin de obtener el puntaje general de este factor (subíndice) por grupo de interés, se calcula la mediana de los puntajes de los estudiantes, docentes y administrativos. Posteriormente se presenta esta información mediante un diagrama (ver figura 2).

Figura 2. Puntaje general del factor 1 por grupos de interés.



Fuente: Elaboración para el ejemplo.

Los diagramas de caja o boxplot, como este, son gráficos que muestran la distribución de datos por cuartiles. Poseen un cuerpo (la "caja") y unos brazos (las líneas que salen de la caja).

La línea que atraviesa la caja y crea dos cuartiles es la mediana (representa el valor de la mitad de los puntajes por institución) y permite visualizar

que el subíndice para el factor 1 es menor para el grupo 1 (estudiantes), seguido del grupo 2 (docentes) y por último es más alto en el grupo 3 (administrativos). Lo anterior permite interpretar que estudiantes, docentes y administrativos tienen una percepción baja, media y alta, respectivamente, con relación a la misión y el proyecto institucional en el marco de una educación inclusiva.

Por otro lado, los bordes inferior (primer cuartil) y superior (tercer cuartil) de cada una de las cajas representan el puntaje máximo atribuido por el 25 y 75% de cada uno de los grupos de interés, respectivamente; las líneas perpendiculares a los

brazos representan el valor máximo (línea superior) y el mínimo (línea inferior). A mayor longitud de la caja, mayor dispersión de los datos. En nuestro ejemplo no se observan puntos fuera de los brazos, los cuales representan valores atípicos.

EJEMPLO 2: CASO APLICADO

SIMULACIÓN

Para el caso se procedió a simular la información recolectada de cinco facultades de una IES con respecto al factor 4:

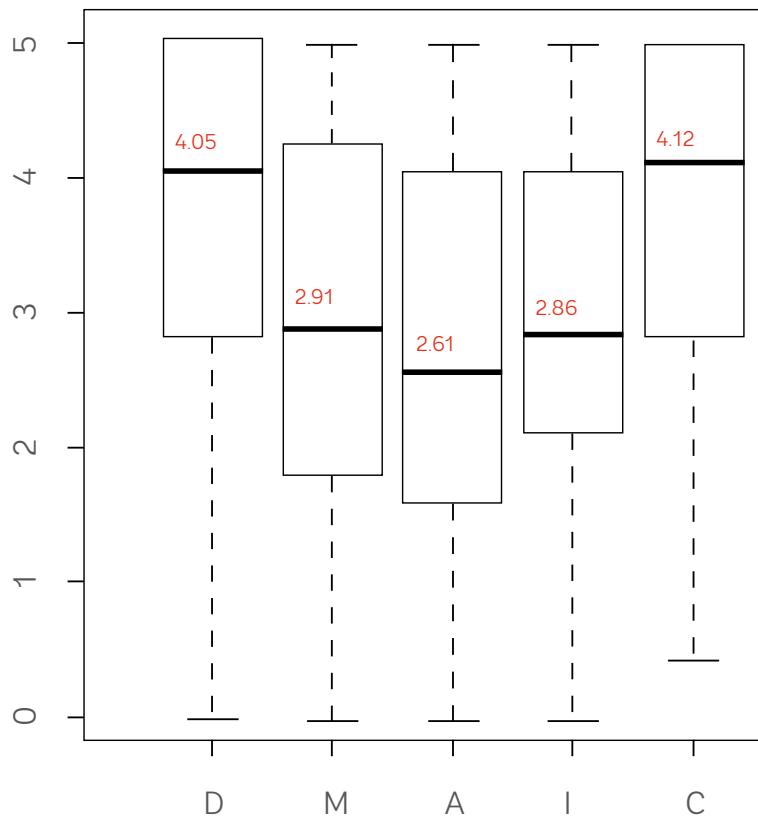
- Derecho (D) ● Medicina (M) ● Artes (A) ● Ingeniería (I) ● Ciencias (C)
- Los participantes de la Facultad de Derecho respondieron a la mayoría de los indicadores de “existencia” en categorías Existe y no se implementa o Existe y se implementa, y a los de “frecuencia” en categorías de Algunas veces.
- En la Facultad de Medicina los participantes respondieron a la mayoría de los indicadores de “existencia” en categorías de No existe o Existe y no se implementa, y a los de “frecuencia” en categorías de Algunas veces.
- En la Facultad de Artes las respuestas fueron No existe o Existe y no se implementa para la mayoría de los indicadores de “existencia”, y Algunas veces o Nunca para la mayoría de los indicadores de “frecuencia”.
- La mayoría de las respuestas de la Facultad de Ingeniería fueron No existe o Existe y no se implementa para la mayoría de los indicadores de “existencia”, y Algunas veces para la mayoría de los indicadores de “frecuencia”.
- Por último, los participantes de la Facultad de Ciencias respondieron a la mayoría de los indicadores de “existencia” en categorías de Existe y no se implementa o Existe y se implementa, y a los de “frecuencia” en categorías de Algunas veces o Siempre.

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Para iniciar se realiza un Análisis de Correspondencias Múltiples, que nos permite reducir la dimensión de la matriz. En nuestro ejemplo, asignando un puntaje de 0 a 5 (donde 0 representa una percepción baja y 5 una alta) para los indicadores del factor 4.

Con el fin de obtener el puntaje general de este factor (subíndice) por grupo de interés, se calcula la mediana de los puntajes de cada una de las facultades. Posteriormente se presenta esta información mediante un diagrama (ver figura 3).

Figura 3. Puntaje general del factor 4 por grupos de interés (facultades).



Fuente: Elaboración para el ejemplo.

Cómo se observa en la figura 3, la mediana permite visualizar que el subíndice para el factor 4 es menor para la Facultad de Artes (A), seguida de las facultades de Ingeniería (I) y Medicina (M), y finalmente es más alto en las de Derecho (D) y Ciencias (C). Lo anterior es consecuente con las respuestas a los indicadores, que evidencia que en las facultades de Derecho y Ciencias la mayoría de los participantes afirman que en la IES **existe y no se implementa o existe y se implementa** una evaluación flexible que reconoce las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante, y que algunas veces o siempre los currículos son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades

y competencias de la diversidad estudiantil, mientras que en las facultades de Medicina, Artes e Ingeniería, sólo la minoría de los participantes tienen una buena percepción con respecto a los dos indicadores del factor.

El primer cuartil (borde inferior) permite observar que el puntaje máximo atribuido por el 25% de los participantes de las facultades de Derecho y Ciencias es similar a la mediana de los participantes de las facultades de Medicina e Ingeniería, respectivamente. Con respecto a la dispersión de los datos, esta se comporta de manera similar en cada una de las facultades, lo que se puede evidenciar al contrastar la longitud de las cajas. En este ejemplo no se observan valores atípicos.

EJEMPLO 3: CASO APLICADO

SIMULACIÓN

Para este caso se procedió a simular las respuestas del personal administrativo (A) estudiantes (E) y docentes (D) pertenecientes a cuatro facultades de una IES, con respecto al factor 6:

- **En la facultad 1:** estudiantes y docentes respondieron a la mayoría de indicadores de “existencia” en categorías de No existe o Existe y no se implementa, y a los de “frecuencia” en categorías de Algunas veces o Nunca, mientras que las

respuestas de la mayoría de los administrativos para los indicadores de “existencia” son Existe y se implementa y Existe y no se implementa, y para los de “frecuencia” son Siempre o Algunas veces.

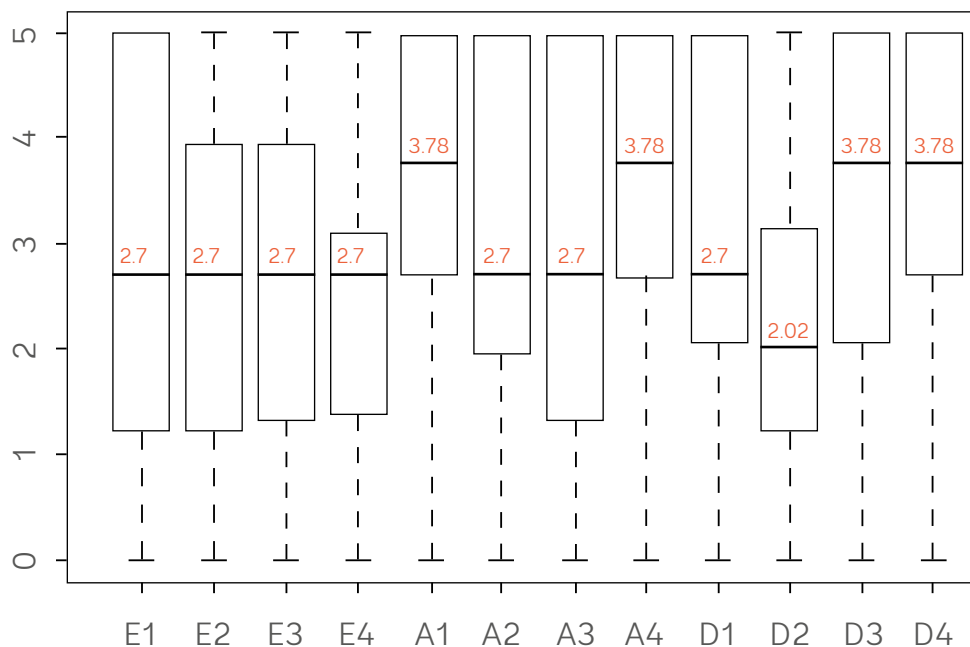
- **En la facultad 2:** estudiantes y administrativos respondieron a la mayoría de indicadores de “existencia” en categorías de No existe o Existe y no se implementa, y a los de “frecuencia” en categorías de Algunas veces o Nunca, mientras que las respuestas de la mayoría de los docentes para los indicadores de “existencia” son Existe y no se implementa o No sabe, y para los de “frecuencia” son Nunca o No sabe.
- **En la facultad 3:** estudiantes y administrativos respondieron a la mayoría de indicadores de “existencia” en categorías de No existe o Existe y no se implementa, y a los de “frecuencia” en categorías de Algunas veces o Nunca, mientras que las respuestas de la mayoría de los docentes para los indicadores de “existencia” son Existe y se implementa y Existe y no se implementa, y para los de “frecuencia” son Siempre o Algunas veces.
- **Por último, en la facultad 4:** los docentes y administrativos respondieron a la mayoría de los indicadores de “existencia” en Existe y se implementa y Existe y no se implementa. Por su parte, los estudiantes respondieron a la mayoría de indicadores de “existencia” en categorías de No existe o Existe y no se implementa, y a los de “frecuencia” en categorías de Algunas veces o Nunca.

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Para iniciar se realiza un Análisis de Correspondencias Múltiples, que permite reducir la dimensión de la matriz. En el ejemplo, asignando un puntaje de 0 a 5 (representando 0 una percepción baja y 5 una alta) para los indicadores del factor 6. Con el fin de obtener el puntaje

general de este factor (subíndice) por grupo de interés, se calcula la mediana de los puntajes de estudiantes, docentes y administrativos de cada una de las facultades. Posteriormente se presenta esta información mediante un diagrama de caja (ver figura 4).

Figura 4. Puntaje general del factor 6 por grupos de interés (administrativos, estudiantes y docentes de cuatro facultades).



Fuente: Elaboración para el ejemplo.

La mediana de cada una de las cajas nos permite visualizar que los administrativos de las facultades 1 y 2 y los docentes de las facultades 3 y 4 son los que obtienen una mejor percepción con respecto al factor 6, mientras que la percepción más baja se ubica en

los docentes de la facultad 2, y la percepción de los estudiantes es bastante homogénea. Además, se puede observar que la facultad 4 es la que presenta una mejor percepción, seguida de las 3 y 1, y que la más baja percepción se reporta en la facultad 2.

EJEMPLO 4: CASO APLICADO

SIMULACIÓN

Para el caso, se procedió a simular las respuestas de estudiantes que residen en áreas rurales (ER) y urbanas (EU) de dos facultades de una IES con relación al factor 12:

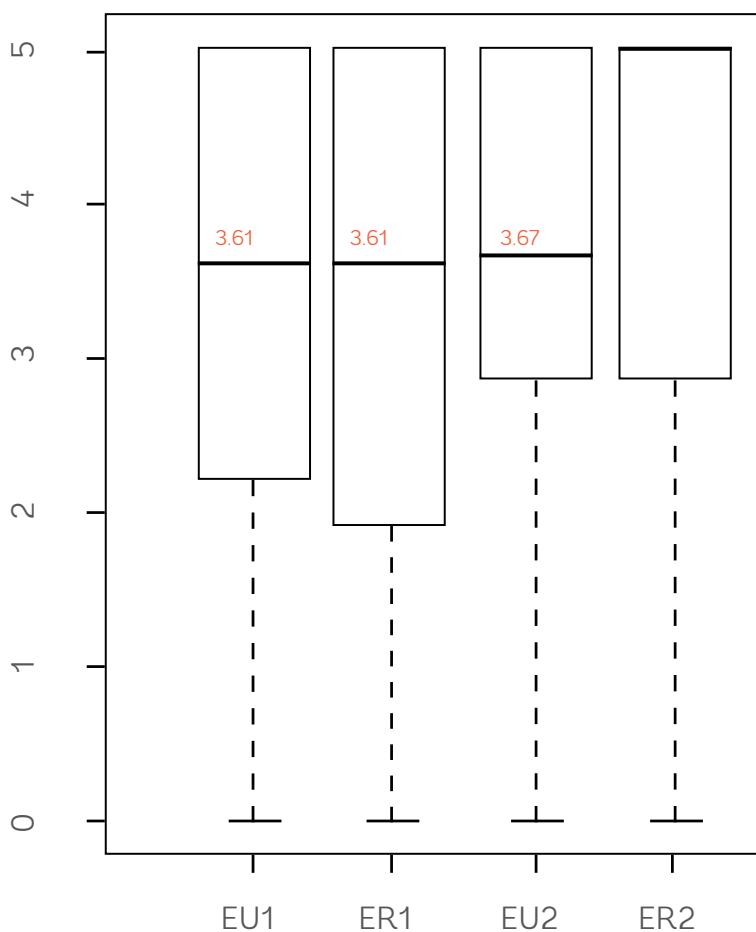
- **En la facultad 1:** los estudiantes de áreas rurales y urbanas respondieron a la mayoría de indicadores en la categorías de Algunas veces.
 - **En la facultad 2:** los estudiantes de áreas rurales respondieron a todos los indicadores en la categoría de Siempre, mientras los de áreas urbanas respondieron a la mayoría de indicadores en la categoría de Algunas veces.
-

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Para iniciar se realiza un Análisis de Correspondencias Múltiples, que permite reducir la dimensión de la matriz. En el ejemplo, asignando un puntaje de 0 a 5 (representando 0 una percepción baja y 5 una percepción alta) para los indicadores del factor 12. Con el fin de obtener

el puntaje general de este factor (subíndice) por grupo de interés, se calcula la mediana de los puntajes de estudiantes, docentes y administrativos de cada una de las facultades. Posteriormente se presenta esta información mediante un diagrama de caja (ver figura 5).

Figura 5. Puntaje general del factor 12 por grupos de interés.



Fuente: Elaboración para el ejemplo.

En la figura 5 se puede observar que aunque las respuestas a los indicadores de este factor tienden a ser bastante homogéneas en los estudiantes urbanos, los rurales de la facultad 2 tienen la mayor percepción

con respecto a cómo la institución destina sus recursos para garantizar la permanencia y graduación de sus estudiantes mediante la generación de programas de educación inclusiva sostenibles.

EJEMPLO 5: CASO APLICADO

SIMULACIÓN

Para el caso se procedió a simular la información recolectada en una IES con relación a cada uno de los doce factores de acreditación:

- **Factor 1:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “existencia” en categorías de Existe y no se implementa o Existe y se implementa, y al indicador de “frecuencia”, Algunas veces.
- **Factor 2:** La mayoría de los encuestados respondieron a los indicadores de “existencia” en categoría de Existe y no se implementa.
- **Factor 3:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “existencia” en categoría de Existe y no se implementa, y al indicador de “frecuencia”, en categorías de Algunas veces o Nunca.
- **Factor 4:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “existencia” en categorías de Existe y no se implementa o Existe y se implementa, y al indicador de “frecuencia”, Algunas veces.
- **Factor 5:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “existencia” en categorías de Existe y se implementa o Existe y no se implementa.
- **Factor 6:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “frecuencia” en categoría de Algunas veces, y al indicador de “reconocimiento”, en Sí.
- **Factor 7:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “existencia” en categoría de Existe y no se implementa, y al indicador de “reconocimiento”, en Sí.
- **Factor 8:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “existencia” en categorías de Existe y no se implementa o Existe y se implementa, y al indicador de “frecuencia”, en categoría de Algunas veces.
- **Factor 9:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “frecuencia” en categorías de Siempre o de Algunas veces.
- **Factor 10:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “frecuencia” en categorías de Algunas veces o Nunca, y al indicador de “reconocimiento” de manera similar, en respuestas de Sí y No.

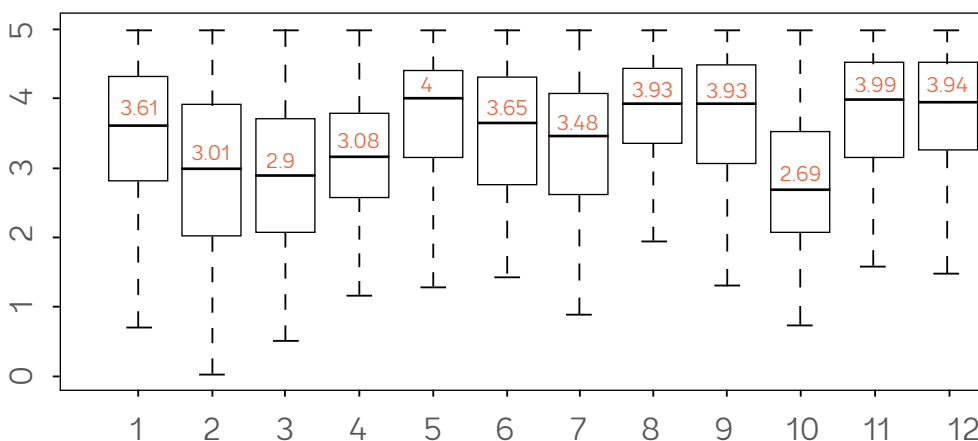
- **Factor 11:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “frecuencia” en categorías de Siempre o Algunas veces.
- **Factor 12:** La mayoría de los encuestados respondieron al indicador de “frecuencia” en categorías de Siempre o Algunas veces.

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Para iniciar se realiza un Análisis de Correspondencias Múltiples, que permite reducir la dimensión de la matriz. En el ejemplo, asignando un puntaje de 0 a 5 (representando 0

una percepción baja y 5 una percepción alta) para los indicadores de cada factor, con el fin de obtener el puntaje general de cada factor por IES (subíndice).

Figura 6. Puntaje general por cada uno de los factores.



Fuente: Elaboración para el ejemplo.

Como se observa en la figura 6, la mediana de cada una de las cajas nos permite visualizar que los factores 5, 11, 12 y 9 son los que obtienen una mejor percepción, mientras que el factor 10 se ubica como el de menor favorabilidad.

También es importante destacar la existencia de valores atípicos

inferiores en las puntuaciones de algunos participantes en las instituciones 1, 8, 9 y 12; esto puede entenderse como una divergencia entre las percepciones de miembros de la misma comunidad, y resulta ser lógico, ya que algunas personas pueden apreciar de distinta forma los adelantos que cada IES realiza al respecto.

EJEMPLO 6: CASO APLICADO

SIMULACIÓN

Para este caso se procedió a simular la información de tres IES, de forma tal que:

- **La IES 1:** Presenta la mayoría de los indicadores de “existencia” en categorías de Existe y no se implementa o Existe y se implementa; los indicadores de “frecuencia” en categorías de Algunas veces o Siempre, y los indicadores de “reconocimiento” en categoría de Sí.
 - **La IES 2:** Presenta la mayoría de los indicadores de “existencia” en categorías de No existe o Existe y no se implementa; los indicadores de “frecuencia” en categoría de Algunas veces, y los indicadores de “reconocimiento” en categoría de No.
 - **La IES 3:** Presenta la mayoría de los indicadores de “existencia” en categorías de No sabe o No existe; los indicadores de “frecuencia” en categorías de No sabe o Nunca, y los indicadores de “reconocimiento” en categorías de No sabe o No.
-

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Para iniciar se realiza un Análisis de Correspondencias Múltiples, que permite reducir la dimensión de la matriz. En el ejemplo, asignando un puntaje de - 2 a 2 (representando

- 2 una percepción baja y 2 una percepción alta) para los indicadores de cada factor, con el fin de obtener el puntaje general de cada factor por IES (subíndice).

ANÁLISIS EN COMPONENTES PRINCIPALES: RESULTADOS GENERALES Y CREACIÓN DEL ÍNDICE

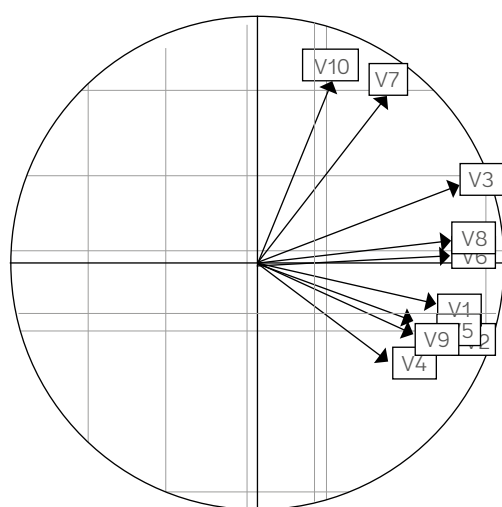
Con los datos obtenidos en el proceso anterior, se proyecta ahora sobre un plano la información de los

subíndices, y se genera así un índice global para cada una de las IES. Este proceso se realiza mediante un

análisis en componentes principales⁵⁸ (ACP) (ver anexo 4). Al observar el círculo de correlaciones (figura 7), se evidencia un “factor tamaño” (todos los subíndices se encuentran en la parte positiva del eje x), lo que significa que todos los subíndices

presentan correlación positiva⁵⁹. Es decir, si un participante presenta una percepción favorable en uno de los factores, es de esperarse que también tenga una percepción favorable en los demás factores, y viceversa.

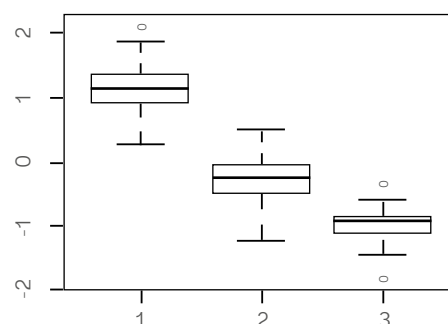
Figura 7. Círculo de correlaciones globales.



Fuente: Elaboración para el ejemplo.

Finalmente, mediante un diagrama de caja se presenta la mediana de los puntajes generales por institución.

Figura 8. Puntaje general en 3 IES.



Fuente: Elaboración para el ejemplo.

Con respecto a los puntajes globales, en la figura 8 se evidencia que la IES con mejor percepción es la codificada con el número 1, seguida de las números 2 y 3, respectivamente. Es importante destacar la existencia de valores atípicos inferiores en las puntuaciones de algunos participantes

en las instituciones 1 y 3; esto puede entenderse como una discrepancia entre las percepciones de miembros de la misma comunidad, y resulta ser lógico, ya que algunas personas pueden apreciar de distinta forma los adelantos que cada IES realiza al respecto.

58 El ACP es una técnica estadística que reduce la dimensión (número de variables), perdiendo la menor cantidad de información posible. Se puede encontrar mayor información sobre el ACM en: Cuadras, C. M. (2007). *Nuevos métodos de análisis multivariante*. CMC Editions.

59 La correlación es el comportamiento de dos variables, una con respecto a la otra. Se dice que dos variables están correlacionadas si una varía en función de la otra. Si ambas aumentan de forma proporcional, se dice que la correlación es directa, y si lo hacen en sentidos contrarios, se dice que la correlación es inversa.

¿QUE SIGUE PARA LAS IES?

Posterior a la culminación de la etapa de contextualización, la cual permite, con base en los resultados obtenidos, reconocer el estado actual de la atención a la diversidad y analizar las fortalezas y las

oportunidades de mejoramiento en torno al tema, las instituciones establecen sus prioridades para tomar las decisiones requeridas, con el fin de implementar y estabilizar el proceso en una segunda etapa.

ETAPA 2: ESTABILIZACIÓN (6 MESES)

Esta etapa está concebida en tres grandes momentos, que se realizan a través de seis actividades, las cuales buscan implementar el plan

de mejoramiento para la transformación de la política institucional educativa, desde el enfoque de educación inclusiva (ver tabla 8).

Tabla 8. Segunda etapa del proceso del Índice de Inclusión: estabilización

ETAPA	MOMENTOS	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
II. ESTABILIZACIÓN	1. Viabilidad política y financiera (consolidación de acciones priorizadas)	a. Identificación de acciones prioritarias que surgen de la aplicación del Índice	Consolidar las acciones presentadas en la última actividad de la etapa anterior
			Identificar los recursos y tiempos requeridos para su implementación
	2. Definición técnica de los criterios del plan de mejoramiento (ajuste o diseño)	b. Introducción del proceso del Índice dentro del plan de mejoramiento para el fomento de la Educación Inclusiva de la IES y formulación de un único plan	Crear un grupo de planeación para seguir el proceso del plan de mejoramiento
			Cruzar la información del plan existente con los resultados obtenidos en la aplicación del Índice, tomando en cuenta las acciones prioritarias
			Reflexionar sobre cómo incluir, como parte central del plan de mejoramiento, el proceso de INES
			Establecer criterios que permitan dar cuenta (medir) del progreso de cada una de las prioridades identificadas
			Escoger un responsable que monitoree esta parte del proceso
			Revisar de nuevo la temporalidad, los recursos y las implicaciones de cada una de las acciones priorizadas
	3. Aplicación del plan de mejoramiento	c. Diseño o ajuste del plan de mejoramiento para el fomento de la Educación Inclusiva	Efectuar un informe final sobre el nuevo plan (ajuste o construcción)
			Verificar hasta dónde el plan ajustado o el nuevo plan son coherentes con las acciones prioritarias consolidadas en la actividad a
			Definir una estrategia de comunicación del plan construido (similar a la de la socialización de resultados de la etapa 1)
			Realizar la investigación necesaria para esta aplicación
Construir los mecanismos para comprometer a la comunidad académica			
	d. Revisión del plan de fomento a la calidad o plan de mejoramiento		
	e. Divulgación del nuevo plan de fomento a la calidad o plan de mejoramiento de la IES		
	f. Implementación del plan de mejoramiento (puesta en práctica de las acciones priorizadas)		

Es fundamental entender que para el desarrollo de esta segunda etapa, el equipo coordinador debe compartir su conocimiento sobre el Índice y su proceso en toda la institución, tomando como referente la estrategia de socialización de la actividad anterior. Para esto, es relevante asegurarse de que se encuentre presente un representante de cada una de las áreas de la institución, para garantizar así una participación significativa de toda la comunidad académica.

De manera general, cada grupo profundiza y prioriza, con el apoyo

del equipo coordinador, las acciones que se van a implementar para asegurar los cambios y/o desarrollos que consideren más importantes sobre el tema. Además, la institución desarrolla acciones para gestionar los recursos necesarios que permitan una verdadera transformación de la institución, así como diseñar e implementar estrategias de difusión que aseguren que el interés de toda la comunidad académica sobre el tema se conserve. Esto es una garantía para mantener su compromiso y asegurar la consecución de la información.

ACTIVIDADES

A continuación se describen cada una de las actividades de la etapa de estabilización:

IDENTIFICACIÓN DE ACCIONES PRIORITARIAS QUE SURGEN DE LA APLICACIÓN DEL ÍNDICE



Esta actividad se articula con la socialización de resultados de la etapa anterior, ya que su objetivo es concretar las acciones priorizadas sobre las cuales se diseñará o revisará el plan de mejoramiento de la institución en materia de educación inclusiva. Esta tarea es responsabilidad del equipo coordinador, el cual, en paralelo, examina la viabilidad financiera y temporal de estas acciones, con

el fin de que su implementación pueda ser una realidad al final de la etapa. Este estudio permite definir acciones muy precisas que apuntan a cambios sustanciales y realizables en la IES. No es la cantidad de las acciones priorizadas la que da cuenta de la pertinencia del trabajo realizado por el equipo coordinador, sino su calidad y buena proyección en términos financieros y temporales.

INTRODUCCIÓN DEL PROCESO DEL ÍNDICE DENTRO DEL PLAN DE MEJORAMIENTO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA IES Y FORMULACIÓN DE UN ÚNICO PLAN



Antes de comenzar cualquier actividad de ajuste o diseño del plan de mejoramiento, es indispensable que el equipo coordinador cree un grupo de planeación para hacer seguimiento al proceso del plan. Este puede ser conformado por las mismas personas del equipo coordinador o por otros miembros de la institución (esto sería lo ideal), que cuenten con la experiencia necesaria para este tipo de iniciativas.

Se trata de cruzar el contenido del plan existente con los resultados del Índice y las acciones prioritarias definidas para ajustarlo. Si dicho plan no existe, se trata de diseñarlo a partir de esos resultados y

acciones. La intención es reflexionar sobre cómo incorporar en el plan la continuidad del proceso del Índice, entendida como una actividad de planeación a largo plazo, que permite que las acciones prioritarias previamente definidas se puedan concretar.

El paso que se debe seguir consiste en establecer criterios que permitan dar cuenta (medir) del progreso de cada una de las prioridades identificadas, los cuales se construyen en conjunto entre el equipo coordinador y el grupo de planeación, y deben ser precisos, concisos y verificables (no se trata de realizar un índice dentro del Índice).

DISEÑO O AJUSTE DEL PLAN DE MEJORAMIENTO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Es fundamental identificar en el equipo de planeación una persona para que se encargue de “monitorear” el proceso de diseño o ajuste del plan en relación con los resultados del Índice y las acciones prioritarias, las cuales están pensadas para ser implementadas en el núcleo mismo de la política institucional. Para esto, el equipo coordinador, en conjunto con el grupo de

planeación, tiene la responsabilidad de volver a revisar la temporalidad, los recursos y las implicaciones de cada una de estas acciones.

La persona encargada de monitorear el proceso tiene la responsabilidad de presentar un informe final acerca de los cambios realizados al plan o sobre la realización del nuevo plan (esto en caso de que no exista un plan de

mejoramiento previo), que consolide las acciones priorizadas en pro de la transformación de la institución hacia un enfoque de educación inclusiva. De todas las actividades de esta

etapa, esta es sin duda la que tomará mayor tiempo, ya que la pertinencia de los ajustes o el diseño de un nuevo plan requieren de un ejercicio dedicado y bien definido.

REVISIÓN DEL PLAN



El equipo coordinador, en compañía de las personas encargadas de la planeación, tiene como tarea revisar el plan de mejoramiento de la institución e identificar y acordar los cambios y/o modificaciones

que se van a realizar, según los resultados de la aplicación del Índice y las acciones priorizadas. Esta es una tarea de verificación que permite llevar un proceso más riguroso.

DIVULGACIÓN DEL PLAN



La institución, con el apoyo del equipo coordinador, implementa una estrategia de difusión sobre la forma como se construyó el plan de mejoramiento, y como se efectuará su implementación y continuo monitoreo, con el fin de involucrar a todas las personas de la comunidad académica en el proceso. Esta estrategia puede ser similar a la de la socialización de los resultados de la etapa anterior (actividad e, etapa 1).

Es importante asegurar el compromiso y disposición de toda la comunidad académica, especialmente del equipo coordinador y el grupo de planeación, para garantizar la sostenibilidad del proceso, la continua planeación del mismo y la consecución de la información necesaria para su desarrollo. Esta promoción del proceso va encaminada también a la gestión de recursos por parte de la institución y su equipo coordinador, para la implementación de las acciones dirigidas al mejoramiento institucional.

IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN (PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS ACCIONES PRIORIZADAS)



La implementación del plan de mejoramiento para el fomento de la Educación Inclusiva e Intercultural puede asumirse como una actividad de investigación por parte de la institución. Es decir, algunas actividades podrán requerir de procesos de investigación continuos dentro de la misma IES, entendidos como acciones que se van a desarrollar. Se habla de investigación, porque no siempre las acciones que surgen en los resultados son conocidas y anteriormente abordadas por la institución y, por lo tanto, requieren investigarse

para conocer cómo se deben poner en práctica para que favorezcan la educación inclusiva. El equipo coordinador y el grupo de planeación son los encargados de construir los mecanismos para comprometer a la comunidad académica en este proceso, teniendo en cuenta las opiniones de sus detractores y buscando los acuerdos necesarios para enriquecer no solo la discusión sobre el tema, sino también su efectiva realización. Esta puesta en práctica abre paso a la tercera etapa del proceso: la profundización.

ETAPA 3: PROFUNDIZACIÓN (2 MESES)

Esta etapa se desarrolla en cuatro grandes momentos, uno para cada actividad, lo cual permite cualificar continuamente las acciones en pro de la atención a la diversidad en la institución, modificando en cualquier momento aquellas que se consideren pertinentes (ver tabla 9).

Tabla 9. Tercera etapa del proceso del Índice de Inclusión: profundización

ETAPA	MOMENTOS	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
III. PROFUNDIZACIÓN	1. Seguimiento a la implementación del plan de mejoramiento y ajustes necesarios	a. Revisión de resultados de la implementación	Revisar periódicamente los resultados por parte del equipo de planeación Abrir espacios de diálogo y debate sobre los cambios realizados
	2. Articulación de los procesos	b. Monitoreo del cambio	Aplicar los criterios específicos que se definieron en la etapa de estabilización (actividad b) Diseñar estrategias de apoyo a la política institucional en general
	3. Sostenibilidad	c. Evaluación de los progresos obtenidos	Diseñar e implementar un mecanismo de evaluación del proceso Acordar las fechas de las evaluaciones y llevarlas a cabo
	4. Articulación de la herramienta al sistema de acreditación del CNA	d. Factores de educación inclusiva en el sistema de aseguramiento de la calidad	Profundizar sobre el proceso que permite relacionar los factores de la herramienta con el sistema de acreditación del CNA

EN LA ETAPA DE **PROFUNDIZACIÓN** SE HACEN EL SEGUIMIENTO, EL MONITOREO Y LA EVALUACIÓN, TANTO DE LOS RESULTADOS DEL ÍNDICE Y DE LAS ACCIONES PRIORIZADAS, COMO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO Y DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO. DURANTE ESTA ETAPA SE REALIZAN LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:

ACTIVIDADES

Durante esta etapa se realizan las siguientes actividades:

REVISIÓN DE RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN



El grupo de planeación otorga a cada integrante un paquete de acciones, para que realicen revisiones periódicas de los resultados obtenidos en la puesta en práctica del plan de mejoramiento. Este grupo, en compañía del equipo coordinador y teniendo en cuenta la participación de la comunidad académica, examina hasta dónde la implementación del plan ha contribuido a la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje en la institución.

Es muy importante que el grupo de planeación genere de manera permanente espacios de diálogo y debate sobre los diferentes cambios que se vayan desarrollando. Esto con el fin de brindarles la oportunidad a todas las personas que forman parte de la institución, y que están o no de acuerdo,

de expresar su punto de vista, y asegurar que sus posiciones sean tenidas en cuenta a la hora de priorizar acciones y tomar decisiones.

Solo de esta forma el equipo coordinador logrará garantizar que se vean representadas y se sientan escuchadas todas las perspectivas que confluyan dentro de una misma institución. Es fundamental entender que los resultados y las acciones que se van a desarrollar buscan reconocer siempre a la totalidad de los grupos que conforman la IES, para que realmente se pueda decir que hay un verdadero proceso de educación inclusiva. Hablar de posturas individuales y radicales, en el marco de este ejercicio, va en contra del proceso, que busca el beneficio de toda la comunidad en aras de atender la diversidad protegiendo las particularidades.

MONITOREO DEL CAMBIO



El seguimiento y/o monitoreo se realiza teniendo en cuenta los criterios que se definieron en la etapa de estabilización (actividad b, etapa 2). De esta forma, se pretende evaluar la gestión de la educación inclusiva que desarrolla la institución.

Por otro lado, el seguimiento de los criterios seleccionados permitirá la identificación y el reconocimiento por parte de la comunidad académica, así como el impacto que se genere en la atención a la diversidad de los estudiantes. Durante el monitoreo del cambio, el equipo

coordinador, en conjunto con el grupo de planeación, tiene como tarea diseñar estrategias de apoyo a la política

institucional, con el fin de fortalecer los procesos de transformación en cada una de las áreas.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRESOS OBTENIDOS



El equipo coordinador y el grupo de planeación construyen un mecanismo claro para evaluar el proceso y fijan las fechas específicas para esta evaluación. Lo ideal sería efectuarla una vez al año, con el fin de dar el tiempo suficiente para el adecuado desarrollo de las acciones, y un espacio prudente para empezar a hablar de resultados y cambios.

Por otro lado, es importante acordar la fecha de la evaluación final del

proceso, la cual debería, en principio, realizarse al finalizar cada año académico, para establecer las nuevas acciones de mejora que se requieran. Es necesario establecer cuáles son los resultados obtenidos en las diferentes fases, y así poder compararlos con los objetivos iniciales. La institución puede realizar la evaluación final aplicando nuevamente los cuestionarios del Índice, con el fin de analizar el impacto generado por la implementación de los planes de mejoramiento.

FACTORES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD



Como se explica a continuación, el final del proceso conduce a reflexionar sobre los alcances prácticos del plan de mejoramiento como el resultado de una educación de calidad enmarcada en los procesos institucionales.

En este contexto, se espera que el ciclo de calidad a largo plazo se asegure cuando, en el marco de la educación inclusiva, se conozcan y analicen los resultados de la evaluación final, se identifiquen las barreras para la participación y el aprendizaje en el sistema, así como las

acciones de mejora que favorezcan las oportunidades de enseñanza y de aprendizaje para la comunidad académica.

Las tres etapas (contextualización, estabilización y profundización) del INES están pensadas para contribuir a un ciclo continuo de perfeccionamiento de las IES, en pro de garantizar una educación superior de calidad, más accesible, que valore la diversidad, reconozca la diferencia y favorezca la inclusión.

CONSIDERACIONES **FINALES**

ESTE ÍNDICE PARA EDUCACIÓN SUPERIOR (INES) ES UNA HERRAMIENTA QUE PERMITE **ENTENDER LA URGENTE NECESIDAD DE VER EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA** EL CAMINO QUE SE DEBE SEGUIR EN PRO DE UN PAÍS MÁS EQUITATIVO Y CONSCIENTE DEL VALOR QUE EXISTE EN LA DIVERSIDAD.

La reflexión que gira en torno a poner en práctica la filosofía de la inclusión en los procesos educativos es fuente de crítica y debate. Por una parte, la dicotomía conceptual existente entre inclusión y exclusión hace que muchas veces este tipo de procesos sean vistos como limitados e impuestos, impidiendo que trascienda su verdadera dimensión. Por otra parte, como lo afirman Dyson y Millward⁶⁰ (y Ainscow en la entrevista que le realizó el MEN a mediados del 2012), es inevitable que el proceso esté lleno de incertidumbres, disputas y contradicciones por su misma naturaleza dilemática. Una naturaleza que reposa en la dificultad de ofrecer una educación para todos los estudiantes, al mismo tiempo que se reconoce y ajusta a sus necesidades de aprendizaje individuales.

Siendo consciente de estos dos aspectos que simbolizan el carácter procesal de la inclusión, este Índice para educación superior (INES) es una herramienta que permite entender la urgente necesidad de ver en la educación inclusiva el camino que se debe seguir en pro de un país más equitativo y consciente del valor que existe en la diversidad. Una educación superior que no tenga en cuenta este valor, que no lo enaltezca y potencie, reduciéndolo a un ejercicio de retórica, corre el riesgo de promover

desigualdad y ausencia del reconocimiento por el otro⁶¹.

En el contexto colombiano, el camino que conduce a una educación de calidad precisa tener en cuenta las dimensiones que componen la educación inclusiva como fundamento de una sociedad cuya intención es la formación de “mejores seres humanos”. Ser incluyente implica hacer un esfuerzo por entender el proceso en el cual, como lo afirman Berger y Luckmann, “la realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros”⁶²; es decir, como un espacio para “todos” teniendo en cuenta sus particularidades.

Este Índice marca las pautas teóricas y prácticas para que ese esfuerzo sea examinado en el seno mismo de las IES colombianas y permita promover un cambio significativo en acceso, permanencia y graduación en educación superior. La implementación de la herramienta y el proceso relacionado son responsabilidad de todos los actores que componen la comunidad académica, la cual, en un ejercicio de política social holística, cuenta con el apoyo y la asistencia técnica por parte del Viceministerio de Educación Superior para seguir en la construcción conjunta de una sociedad más incluyente desde el sistema educativo.

60 DYSON Alan & MILLWARD Alan. *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman, London, 2000, p. 173.

61 HONNETH Axel. *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica, Barcelona, 1997.

62 BERGER Peter & LUCKMANN Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001 (17.ª reimpresión), p. 40.

ANEXOS

CUESTIONARIOS PARA DOCENTES, ESTUDIANTES Y ADMINISTRATIVOS

CUESTIONARIO PARA ADMINISTRATIVOS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA EDUCACIÓN SUPERIOR - ADMINISTRATIVOS

FORMULARIO N°

Estimado(a) colaborador(a):

El presente instrumento busca determinar la percepción suya con respecto a los procesos, proyectos y políticas que la institución en la que usted trabaja tiene acerca de la inclusión para educación superior. Así, y dado que usted es uno de los principales actores dentro del proceso, lo invitamos a diligenciar el siguiente formulario, que junto con la actividad grupal proporcionará elementos importantes para la toma de decisiones en procura de la mejora continua de la institución.

Agradecemos su participación, y le informamos que solo será tomada en cuenta para fines estadísticos.

IDENTIFICACIÓN - DATOS GENERALES

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR:

NOMBRE:

FECHA

EDAD (AÑOS):

D M A

CARGO:

DEPENDENCIA:

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO (AÑOS):

ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN (AÑOS):

INDICADORES DE EXISTENCIA

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	EXISTE Y SE IMPLEMENTA	EXISTE Y NO SE IMPLEMENTA	NO EXISTE	NO SABE
1	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación	La institución de educación superior cuenta con una política de educación inclusiva que permite reconocer y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.				
	2.1. Participación de estudiantes	La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los estudiantes en los procesos académicos y administrativos.				
2	2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes	La institución cuenta con estrategias y procesos que permiten y facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes, y adicionalmente cuenta con sistemas de becas, préstamos y estímulos que propician el ingreso y la permanencia de estudiantes académicamente valiosos y en condición de vulnerabilidad, para garantizar graduación con calidad.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	EXISTE Y SE IMPLEMENTA	EXISTE Y NO SE IMPLEMENTA	NO EXISTE	NO SABE
3	3.1. Participación de docentes	La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los docentes en los procesos académicos y administrativos.				
4	4.2. Evaluación flexible	Los procesos académicos de la institución cuentan con herramientas de evaluación flexible que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante.				
7	7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral	La IES desarrolla estrategias e implementa mecanismos de acompañamiento a sus egresados, como parte de una política de seguimiento y apoyo a la vinculación laboral.				
8	8.3. Sistema de información inclusivo	La institución cuenta con un sistema de información disponible, confiable y accesible, que orienta la formulación de políticas institucionales que fomentan la educación inclusiva en educación superior.				

INDICADORES DE FRECUENCIA

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
1	1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva	La institución identifica la diversidad estudiantil caracterizando sus particularidades (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas, geográficas y relacionadas con el conflicto armado) y pone énfasis en aquellos que son más proclives a ser excluidos del sistema.				
3	3.2. Docentes inclusivos	La institución genera los mecanismos para que los docentes participen en los procesos de docencia, investigación y extensión, transformen las prácticas pedagógicas y valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo.				
4	4.1. Interdisciplinaria y flexibilidad curricular	Los currículos de la institución son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
6	6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural	La institución desarrolla, en los procesos de investigación, temáticas relacionadas con la educación inclusiva, y promueve estrategias enmarcadas en sus principios.				
8	8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva	La institución implementa procesos de autoevaluación y autorregulación que permiten identificar el cumplimiento institucional frente al enfoque de la educación inclusiva y sus características.				
	8.2. Estrategias de mejoramiento	La institución implementa estrategias de mejoramiento continuo a partir de los resultados de las autoevaluaciones y las evaluaciones de la comunidad académica.				
9	9.1. Programas de bienestar universitario	Los programas de bienestar universitario promueven, por medio de acciones concretas, la participación de los estudiantes y su adaptación a la vida universitaria, teniendo en cuenta sus particularidades y potencialidades.				
	9.2. Permanencia estudiantil	La IES identifica, como parte del bienestar universitario, los factores asociados a la deserción de sus estudiantes, y diseña programas que favorecen la permanencia, de acuerdo con sus particularidades y necesidades diferenciales.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
10	10.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles	Los procesos administrativos están soportados en el enfoque de educación inclusiva y permiten identificar con claridad sus características.				
	10.2. Estructura organizacional	La estructura organizacional de la institución permite desarrollar acciones específicas de educación inclusiva.				
11	11.1. Recursos, equipos y espacios de práctica	Los recursos, equipos y espacios de práctica son accesibles y pertinentes para corresponder a las características del enfoque de educación inclusiva.				
12	12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles	La institución destina recursos y garantiza la sostenibilidad de las estrategias de educación inclusiva.				
	12.2. Apoyo financiero a estudiantes	La institución cuenta con programas especiales o establece convenios de cooperación con entidades que financian el acceso y la permanencia de los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema (en relación con los grupos priorizados en los lineamientos de política de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional).				

INDICADORES DE RECONOCIMIENTO

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SÍ	NO	NO SABE
5	5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales	En sus procesos académicos, la institución toma como referencia las tendencias, el estado del arte de las disciplinas o profesiones y los criterios de calidad aceptados por las comunidades académicas nacionales e internacionales, estimula el contacto con miembros reconocidos de esas comunidades y promueve la cooperación con instituciones y programas en el país y en el exterior.			
	5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes	La institución promueve la interacción con otras instituciones de los ámbitos nacional e internacional, y coordina la movilidad de profesores y estudiantes, entendida esta como el desplazamiento temporal, en doble vía, con enfoque inclusivo y propósitos académicos.			
6	6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva	La institución cuenta con centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva.			
7	7.1. Extensión, proyección social y contexto regional	La institución desarrolla programas y actividades de extensión o proyección social que responden a necesidades regionales y poblacionales determinadas, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva en el contexto colombiano.			
10	10.2. Instalaciones e infraestructura	Las instalaciones y la infraestructura de la institución responden a las exigencias de la normatividad vigente. En particular las NTC.			

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA EDUCACIÓN SUPERIOR - DOCENTES

FORMULARIO N°

Estimado(a) docente:

El presente instrumento busca determinar la percepción suya con respecto a los procesos, proyectos y políticas que la institución en la que usted trabaja tiene acerca de la inclusión para educación superior. Así, y dado que usted es uno de los principales actores dentro del proceso, lo invitamos a diligenciar el siguiente formulario, que junto con la actividad grupal proporcionará elementos importantes para la toma de decisiones en procura de la mejora continua de la institución.

Agradecemos su participación, y le informamos que solo será tomada en cuenta para fines estadísticos.

IDENTIFICACIÓN - DATOS GENERALES

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR:

NOMBRE:

FECHA

EDAD (AÑOS):

D	M	A
---	---	---

FACULTAD:

DEPARTAMENTO:

TIPO DE VINCULACIÓN:

HORAS A LA SEMANA:

INDICADORES DE EXISTENCIA

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	EXISTE Y SE IMPLEMENTA	EXISTE Y NO SE IMPLEMENTA	NO EXISTE	NO SABE
1	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación	La institución de educación superior cuenta con una política de educación inclusiva que permite reconocer y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.				
2	2.1. Participación de estudiantes	La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los estudiantes en los procesos académicos y administrativos.				
	2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes	La institución cuenta con estrategias y procesos que permiten y facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes, y adicionalmente cuenta con sistemas de becas, préstamos y estímulos que propician el ingreso y la permanencia de estudiantes académicamente valiosos y en condición de vulnerabilidad, para garantizar graduación con calidad.				
3	3.1. Participación de docentes	La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los docentes en los procesos académicos y administrativos.				
4	4.2. Evaluación flexible	Los procesos académicos de la institución cuentan con herramientas de evaluación flexible que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	EXISTE Y SE IMPLEMENTA	EXISTE Y NO SE IMPLEMENTA	NO EXISTE	NO SABE
7	7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral	La IES desarrolla estrategias e implementa mecanismos de acompañamiento a sus egresados, como parte de una política de seguimiento y apoyo a la vinculación laboral.				
8	8.3. Sistema de información inclusivo	La institución cuenta con un sistema de información disponible, confiable y accesible, que orienta la formulación de políticas institucionales que fomentan la educación inclusiva en educación superior.				

INDICADORES DE FRECUENCIA

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
1	1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva	La institución identifica la diversidad estudiantil caracterizando sus particularidades (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas, geográficas y relacionadas con el conflicto armado) y pone énfasis en aquellos que son más proclives a ser excluidos del sistema.				
3	3.2. Docentes inclusivos	La institución genera los mecanismos para que los docentes participen en los procesos de docencia, investigación y extensión, transformen las prácticas pedagógicas y valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo.				
4	4.1. Interdisciplinaria y flexibilidad curricular	Los currículos de la institución son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil.				
6	6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural	La institución desarrolla, en los procesos de investigación, temáticas relacionadas con la educación inclusiva, y promueve estrategias enmarcadas en sus principios.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
8	8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva	La institución implementa procesos de autoevaluación y autorregulación que permiten identificar el cumplimiento institucional frente al enfoque de la educación inclusiva y sus características.				
	8.2. Estrategias de mejoramiento	La institución implementa estrategias de mejoramiento continuo a partir de los resultados de las autoevaluaciones y las evaluaciones de la comunidad académica.				
9	9.1. Programas de bienestar universitario	Los programas de bienestar universitario promueven, por medio de acciones concretas, la participación de los estudiantes y su adaptación a la vida universitaria, teniendo en cuenta sus particularidades y potencialidades.				
	9.2. Permanencia estudiantil	La IES identifica, como parte del bienestar universitario, los factores asociados a la deserción de sus estudiantes, y diseña programas que favorecen la permanencia, de acuerdo con sus particularidades y necesidades diferenciales.				
10	10.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles	Los procesos administrativos están soportados en el enfoque de educación inclusiva y permiten identificar con claridad sus características.				
	10.2. Estructura organizacional	La estructura organizacional de la institución permite desarrollar acciones específicas de educación inclusiva.				
11	11.1. Recursos, equipos y espacios de práctica	Los recursos, equipos y espacios de práctica son accesibles y pertinentes para corresponder a las características del enfoque de educación inclusiva.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
12	12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles	La institución destina recursos y garantiza la sostenibilidad de las estrategias de educación inclusiva.				
	12.2. Apoyo financiero a estudiantes	La institución cuenta con programas especiales o establece convenios de cooperación con entidades que financian el acceso y la permanencia de los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema (en relación con los grupos priorizados en los lineamientos de política de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional).				

INDICADORES DE RECONOCIMIENTO

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SÍ	NO	NO SABE
5	5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales	En sus procesos académicos, la institución toma como referencia las tendencias, el estado del arte de las disciplinas o profesiones y los criterios de calidad aceptados por las comunidades académicas nacionales e internacionales, estimula el contacto con miembros reconocidos de esas comunidades y promueve la cooperación con instituciones y programas en el país y en el exterior.			
	5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes	La institución promueve la interacción con otras instituciones de los ámbitos nacional e internacional, y coordina la movilidad de profesores y estudiantes, entendida esta como el desplazamiento temporal, en doble vía, con enfoque inclusivo y propósitos académicos.			

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
6	6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva	La institución cuenta con centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva.				
7	7.1. Extensión, proyección social y contexto regional	La institución desarrolla programas y actividades de extensión o proyección social que responden a necesidades regionales y poblacionales determinadas, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva en el contexto colombiano.				
10	10.2. Instalaciones e infraestructura	Las instalaciones y la infraestructura de la institución responden a las exigencias de la normatividad vigente. En particular las NTC.				

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA EDUCACIÓN SUPERIOR - ESTUDIANTES

FORMULARIO N°

Estimado(a) estudiante:

El presente instrumento busca determinar la percepción suya con respecto a los procesos, proyectos y políticas que la institución en la que usted estudia tiene acerca de la inclusión para educación superior. Así, y dado que usted es uno de los principales actores dentro del proceso, lo invitamos a diligenciar el siguiente formulario, que junto con la actividad grupal proporcionará elementos importantes para la toma de decisiones en procura de la mejora continua de la institución.

Agradecemos su participación, y le informamos que solo será tomada en cuenta para fines estadísticos.

IDENTIFICACIÓN - DATOS GENERALES

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR:	
NOMBRE:	FECHA
EDAD (AÑOS):	D M A
FACULTAD:	
CARRERA:	
SEMESTRE:	AÑO Y SEMESTRE DE INGRESO:

INDICADORES DE EXISTENCIA

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	EXISTE Y SE IMPLEMENTA	EXISTE Y NO SE IMPLEMENTA	NO EXISTE	NO SABE
1	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación	La institución de educación superior cuenta con una política de educación inclusiva que permite reconocer y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.				
2	2.1. Participación de estudiantes	La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los estudiantes en los procesos académicos y administrativos.				
	2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes	La institución cuenta con estrategias y procesos que permiten y facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes, y adicionalmente con sistemas de becas, préstamos y estímulos que propician el ingreso y la permanencia de estudiantes académicamente valiosos y en condición de vulnerabilidad, para garantizar graduación con calidad.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	EXISTE Y SE IMPLEMENTA	EXISTE Y NO SE IMPLEMENTA	NO EXISTE	NO SABE
3	3.1. Participación de docentes	La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los docentes en los procesos académicos y administrativos.				
4	4.2. Evaluación flexible	Los procesos académicos de la institución cuentan con herramientas de evaluación flexible que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante.				
7	7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral	La IES desarrolla estrategias e implementa mecanismos de acompañamiento a sus egresados, como parte de una política de seguimiento y apoyo a la vinculación laboral.				
8	8.3. Sistema de información inclusivo	La institución cuenta con un sistema de información disponible, confiable y accesible, que orienta la formulación de políticas institucionales que fomentan la educación inclusiva en educación superior.				

INDICADORES DE FRECUENCIA

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
1	1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva	La institución identifica la diversidad estudiantil caracterizando sus particularidades (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas, geográficas y relacionadas con el conflicto armado) y pone énfasis en aquellos que son más proclives a ser excluidos del sistema.				
3	3.2. Docentes inclusivos	La institución genera los mecanismos para que los docentes participen en los procesos de docencia, investigación y extensión, transformen las prácticas pedagógicas y valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo.				
4	4.1. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular	Los currículos de la institución son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil.				
6	6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural	La institución desarrolla, en los procesos de investigación, temáticas relacionadas con la educación inclusiva, y promueve estrategias enmarcadas en sus principios.				
8	8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva	La institución implementa procesos de autoevaluación y autorregulación que permiten identificar el cumplimiento institucional frente al enfoque de la educación inclusiva y sus características.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
	8.2. Estrategias de mejoramiento	La institución implementa estrategias de mejoramiento continuo a partir de los resultados de las autoevaluaciones y las evaluaciones de la comunidad académica.				
9	9.1. Programas de bienestar universitario	Los programas de bienestar universitario promueven, por medio de acciones concretas, la participación de los estudiantes y su adaptación a la vida universitaria, teniendo en cuenta sus particularidades y potencialidades.				
	9.2. Permanencia estudiantil	La IES identifica, como parte del bienestar universitario, los factores asociados a la deserción de sus estudiantes, y diseña programas que favorecen la permanencia, de acuerdo con sus particularidades y necesidades diferenciales.				
10	10.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles	Los procesos administrativos están soportados en el enfoque de educación inclusiva y permiten identificar con claridad sus características.				
	10.2. Estructura organizacional	La estructura organizacional de la institución permite desarrollar acciones específicas de educación inclusiva.				
11	11.1. Recursos, equipos y espacios de práctica	Los recursos, equipos y espacios de práctica son accesibles y pertinentes para corresponder a las características del enfoque de educación inclusiva.				
12	12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles	La institución destina recursos y garantiza la sostenibilidad de las estrategias de educación inclusiva.				

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	NO SABE
	12.2. Apoyo financiero a estudiantes	La institución cuenta con programas especiales o establece convenios de cooperación con entidades que financian el acceso y la permanencia de los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema (en relación con los grupos priorizados en los lineamientos de política de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional).				

INDICADORES DE RECONOCIMIENTO

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SÍ	NO	NO SABE
5	5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales	En sus procesos académicos, la institución toma como referencia las tendencias, el estado del arte de las disciplinas o profesiones y los criterios de calidad aceptados por las comunidades académicas nacionales e internacionales, estimula el contacto con miembros reconocidos de esas comunidades y promueve la cooperación con instituciones y programas en el país y en el exterior.			
	5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes	La institución promueve la interacción con otras instituciones de los ámbitos nacional e internacional, y coordina la movilidad de profesores y estudiantes, entendida esta como el desplazamiento temporal, en doble vía, con enfoque inclusivo y propósitos académicos.			

FACTOR	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	SÍ	NO	NO SABE
6	6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva	La institución cuenta con centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva.			
	6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural	La institución desarrolla, en los procesos de investigación, temáticas relacionadas con la educación inclusiva, y promueve estrategias enmarcadas en sus principios.			
7	7.1. Extensión, proyección social y contexto regional	La institución desarrolla programas y actividades de extensión o proyección social que responden a necesidades regionales y poblacionales determinadas, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva en el contexto colombiano.			
10	10.2. Instalaciones e infraestructura	Las instalaciones y la infraestructura de la institución responden a las exigencias de la normatividad vigente. En particular las NTC.			

INDICADORES DEL INES

(PREGUNTAS ORIENTADORAS, DOCUMENTOS Y PROCESOS ASOCIADOS)

1. MISIÓN Y PROYECTO INSTITUCIONAL (INDICADORES 1.1 Y 1.2)

1.1. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Definición:

La institución de educación superior cuenta con una política institucional clara, que permite examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema, en términos de acceso, permanencia y graduación.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Contemplan la misión y el proyecto de la institución las seis características de la educación inclusiva pensando en la eliminación de estas barreras?
2. ¿Existe en la institución una instancia responsable de examinar cuáles son estas barreras?
3. Si estas barreras han sido identificadas, ¿se han implementado estrategias concretas para su eliminación?
4. ¿Cuenta la institución con un acto administrativo o una resolución que priorice las particularidades sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas de sus estudiantes, con el fin de facilitar el acceso y la permanencia?

Documentos y procesos asociados:

PEI
 Plan de desarrollo institucional
 Organigrama de la institución
 Misión y visión institucionales
 Documento de evaluación periódica sobre la misión y la visión

1.2. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Definición:

La institución identifica la diversidad estudiantil caracterizando sus particularidades (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas) y pone énfasis en aquellas que son más proclives a ser excluidas del sistema.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuenta la institución con estudios sobre las condiciones de su población estudiantil (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas) y usa esta información para desarrollar estrategias de educación inclusiva?
2. ¿La identificación y caracterización estudiantil es una prioridad para determinar a los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema?
3. ¿Recoge y sistematiza la institución, en los procesos de matrícula, información sobre las condiciones particulares de sus estudiantes?
4. ¿Existen documentos de análisis institucionales sobre los resultados de los estudios de identificación y caracterización estudiantil?

1.2. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Documentos y procesos asociados:

- Registro y control de los estudiantes
- Documentos que sistematicen los procesos de admisión
- Reporte ante el SNIES
- Reporte de bienestar universitario

2. ESTUDIANTES (INDICADORES 2.1 Y 2.2)

2.1. PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES

Definición:

La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los estudiantes en los procesos académicos y administrativos.

Preguntas orientadoras:

1. ¿La participación de los estudiantes en la institución está identificada de manera explícita en la política institucional?
2. ¿Desempeñan los estudiantes un rol activo en el desarrollo de la política institucional?
3. ¿Existen mecanismos de participación para que los estudiantes elijan los contenidos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en pro de la educación inclusiva?
4. ¿Garantiza la institución la participación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas?

Documentos y procesos asociados:

- Estatutos estudiantiles
- Acuerdos institucionales que establezcan los órganos de participación estudiantil

2.2. ADMISIÓN, PERMANENCIA Y SISTEMAS DE ESTÍMULOS Y CRÉDITOS PARA ESTUDIANTES

Definición:

La institución cuenta con estrategias y procesos que permiten y facilitan el acceso y permanencia de los estudiantes, y además cuenta con sistemas de becas, préstamos y estímulos que propician el ingreso y la permanencia de estudiantes académicamente valiosos y en condición de vulnerabilidad para garantizar graduación con calidad.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Existen apoyos que garanticen la aplicación equitativa y transparente de los criterios para la admisión y permanencia de los estudiantes, especialmente aquellos que tienen una condición de vulnerabilidad?
2. ¿Existen estrategias que garanticen la inclusión de los estudiantes a la institución sin importar su condición?
3. ¿Existen análisis sobre la deserción de estudiantes, sus causas y posibles estrategias para garantizar su permanencia en condiciones de calidad?
4. ¿Se cuenta con una divulgación de los sistemas de crédito, subsidios, becas y estímulos?
5. ¿Existe un procedimiento claro de control para garantizar que los estudiantes beneficiados con los apoyos institucionales hagan buen uso de estos en los tiempos previstos para su graduación?

2.2. ADMISIÓN, PERMANENCIA Y SISTEMAS DE ESTÍMULOS Y CRÉDITOS PARA ESTUDIANTES

Documentos y procesos asociados:

- Procesos y procedimientos establecidos para la admisión de nuevos alumnos
- Estatutos de becas, préstamos y estímulos
- Documentos institucionales
- Procesos y procedimientos establecidos para la asignación de becas, y control ejercido por la IES

3. PROFESORES (INDICADORES 3.1 Y 3.2)

3.1. PARTICIPACIÓN DE DOCENTES

Definición:

La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los docentes en los procesos académicos y administrativos.

Preguntas orientadoras:

1. ¿La participación de los docentes en la institución está identificada de manera explícita en la política institucional?
2. ¿Existen mecanismos de participación para que los docentes elijan los contenidos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en pro de la educación inclusiva?
3. ¿Garantiza la institución la participación de todos los docentes, teniendo en cuenta sus particularidades sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas?

Documentos y procesos asociados:

- Estatutos docente
- Acuerdos institucionales que establezcan los órganos de participación docente

3.2. DOCENTES INCLUSIVOS

Definición:

La institución genera los mecanismos para que los docentes participen en los procesos de docencia, investigación y extensión, transformen las prácticas pedagógicas y valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Existen lineamientos institucionales que definan las cualidades del “docente inclusivo”?
2. ¿Se comparten estrategias pedagógicas y metodológicas de educación inclusiva entre los docentes para ser aplicadas en los procesos académicos, y promueve la institución la retroalimentación de estas estrategias?
3. ¿Cuentan los docentes con procesos de formación permanente sobre educación inclusiva y atención a la diversidad, independientemente de su tipo de vinculación y área del conocimiento?
4. ¿Los docentes evidencian y valoran en sus estrategias de enseñanza la diversidad de sus estudiantes?

Documentos y procesos asociados:

- Publicaciones, guías o lineamientos institucionales orientados o contruidos por los docentes que faciliten el enfoque de educación inclusiva en los procesos académicos
- Manual de inducción o reinducción a docentes

4. PROCESOS ACADÉMICOS (INDICADORES 4.1 Y 4.2)

4.1. INTERDISCIPLINARIEDAD Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Definición:

Los currículos de la institución son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Contemplan los currículos metodologías flexibles en atención a la diversidad para la enseñanza y aprendizaje?
2. ¿Implementan los planes de estudio didácticas innovadoras que tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus capacidades?
3. ¿Los currículos se flexibilizan de acuerdo con las particularidades del entorno y los contextos regionales, desde una perspectiva interdisciplinar?
4. ¿La utilización de las TIC en el desarrollo de los currículos permite facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes?
5. ¿Existe un servicio de apoyo pedagógico reconocido –tutorías, cursos de nivelación, entre otros– para todos los estudiantes que lo requieran?

Documentos y procesos asociados:

Mallas curriculares
Planes de trabajo
Lineamientos de metodología
Evaluación de los planes de estudio por facultades

4.2. EVALUACIÓN FLEXIBLE

Definición:

Los procesos académicos de la institución cuentan con herramientas de evaluación flexible que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Los procesos de evaluación implementan estrategias y/o herramientas diferenciales de apoyo que permiten lograr la equidad entre los estudiantes?
2. ¿Las herramientas de evaluación son socializadas y concertadas con estudiantes y docentes antes de ser implementadas, con el fin de tener en cuenta la diversidad?
3. ¿Se evidencia la importancia de la evaluación flexible en la política institucional?
4. ¿Existen lineamientos institucionales que orienten al docente sobre el diseño y la implementación de una evaluación flexible?

Documentos y procesos asociados:

Lineamientos de evaluación estudiantil
Planes de estudio

5. VISIBILIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL (INDICADORES 5.1 Y 5.2)

5.1. INSERCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EN CONTEXTOS ACADÉMICOS NACIONALES E INTERNACIONALES

Definición:

En sus procesos académicos, la institución toma como referencia las tendencias, el estado del arte de las disciplinas o profesiones y los criterios de calidad aceptados por las comunidades académicas nacionales e internacionales, estimula el contacto con miembros reconocidos de esas comunidades y promueve la cooperación con instituciones y programas en el país y en el exterior.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Existe y aplica políticas institucionales en materia de referentes académicos externos, nacionales e internacionales, de reconocida calidad para la revisión y actualización de los planes de estudio?
2. ¿Existe análisis sistemático realizado por la institución frente a temas de inclusión con respecto a otras instituciones nacionales e internacionales para realizar acciones y planes de mej
3. ¿Existen proyectos de investigación, innovación, creación artística y cultural y/o proyección –de acuerdo con la naturaleza de la institución– desarrollados como producto de la cooperación académica y profesional, realizada por directivos, profesores y estudiantes de la institución, con miembros de comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en temas específicos de inclusión?
4. ¿Se cuenta con evidencias del impacto social que ha generado la inserción de la institución en los contextos académicos nacionales e internacionales en cuanto a temas de inclusión?
5. ¿Existe alianzas interinstitucionales para compartir recursos, impulsar procesos misionales y buenas prácticas de inclusión?

Documentos y procesos asociados:

Planes de trabajo
Planes de acción
Convenios firmados
Proyectos ejecutados

5.2. RELACIONES EXTERNAS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES.

Definición:

La institución promueve la interacción con otras instituciones del nivel nacional e internacional, y coordina la movilidad de profesores y estudiantes, entendida esta como el desplazamiento temporal, en doble vía con enfoque inclusivo y propósitos académicos.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Existen convenios con enfoque de inclusión activos de intercambio con instituciones de educación superior nacionales y extranjeras de alta calidad y reconocimiento?
2. ¿Se cuenta con una RED académica, científica, técnica o tecnológica a nivel nacional e internacional, en la que se revisen temas de inclusión en la educación superior por parte de profesores, estudiantes y directivos de la institución?
3. ¿Existen productos concretos, como publicaciones, en coautoría en revistas indexadas, con visibilidad e impacto, cofinanciación de proyectos, registros y patentes, entre otros productos de las REDES?

Documentos y procesos asociados:

Convenios firmados
Planes de estudio

6. ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL (INDICADORES 6.1 Y 6.2)

6.1. INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Definición:

La institución cuenta con centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Existen centros o grupos de investigación en la IES que desarrollen temas relacionados con educación inclusiva y promueven estrategias basadas en los principios in
2. ¿Se articulan estos centros, grupos y/o programas con los actores y contextos regionales?
3. ¿La educación inclusiva está considerada como un eje transversal en los procesos de investigación de la institución?
4. ¿Los centros, grupos y/o programas promueven la participación de los estudiantes en los procesos de investigación?

Documentos y procesos asociados:

Informes de los centros, grupos y/o programas de investigación y lineamientos institucionales que los soportan

6.2. ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA CON LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Definición:

La institución desarrolla en los procesos de investigación temáticas relacionadas con la educación inclusiva y promueve estrategias enmarcadas en sus principios.

Preguntas orientadoras:

1. ¿La investigación en educación inclusiva en la institución es entendida desde lo interdisciplinar y el diálogo de saberes?
2. ¿La institución cuenta con el apoyo de expertos en educación inclusiva que le permiten promover el tema de manera adecuada?
3. ¿Los procesos académicos fomentan la creación de semilleros de investigación y líneas de profundización desde un enfoque de educación inclusiva?
4. ¿Participa la IES en convenios interinstitucionales para el desarrollo de investigaciones en el marco de la educación inclusiva?

Documentos y procesos asociados:

Política de investigación institucional

Banco de proyectos de grupos de investigación institucionales –disponibles en la vicerrectoría, dirección u oficinas de investigación institucional

Publicaciones en revistas de investigación académicas o científicas

7. PERTINENCIA E IMPACTO SOCIAL (INDICADORES 7.1 Y 7.2)

7.1. EXTENSIÓN, PROYECCIÓN SOCIAL Y CONTEXTO REGIONAL

Definición:

La institución desarrolla programas y actividades de extensión o proyección social que respondieron a necesidades regionales y poblacionales determinadas, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva en el contexto colombiano.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Los programas de extensión permiten identificar las problemáticas regionales y articular las actividades académicas con el contexto desde las dimensiones de la educación inclusiva?
2. ¿Existe en la IES un trabajo de intercambio de experiencias con las comunidades para identificar sus necesidades y potencialidades?
3. ¿Existen actividades y proyectos sociales tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad, teniendo en cuenta sus necesidades regionales y poblacionales?
4. ¿La institución promueve la participación de estudiantes y docentes en dichas actividades y proyectos?

Documentos y procesos asociados:

Programas y/o estrategias de extensión universitaria

7.2. SEGUIMIENTO Y APOYO A VINCULACIÓN LABORAL

Definición:

La IES desarrolla estrategias e implementa mecanismos de acompañamiento a sus egresados como parte de una política de seguimiento y apoyo a la vinculación laboral.

Preguntas orientadoras:

1. ¿La IES cuenta con un sistema de seguimiento a los egresados, a través del cual es posible analizar las dificultades que se encuentran al vincularse al mundo laboral?
2. ¿Este sistema contempla variables de análisis diferenciales por grupos poblacionales?
3. ¿La IES contempla, dentro de sus planes de trabajo, el apoyo a egresados que encuentran dificultades para el ingreso al mundo laboral, en especial a los estudiantes indígenas, afrocolombianos, raizales y palenqueros, víctimas del conflicto, desmovilizados y/o en situación de discapacidad?
4. ¿La institución desarrolla estrategias con el sector productivo para fomentar la vinculación laboral de sus estudiantes?

Documentos y procesos asociados:

Portafolio del programa de egresados institucional

8. AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN (INDICADORES 8.1 A 8.3)

8.1. PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Definición:

La institución implementa procesos de autoevaluación y autorregulación que permiten identificar el cumplimiento institucional frente al enfoque de la educación inclusiva y sus características.

8.1. PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Preguntas orientadoras:

1. ¿Los procesos de autoevaluación y autorregulación han sido contruidos para tener en cuenta los avances y dificultades de la articulación del enfoque de educación inclusiva en la institución?
2. ¿La institución cuenta con un sistema de autoevaluación y autorregulación institucional donde participa toda la comunidad académica, y en especial los estudiantes?
3. ¿Se involucran los diferentes estamentos de la institución en la construcción de estrategias de autoevaluación y autorregulación?
4. ¿El sistema de autoevaluación y autorregulación es accesible a toda la comunidad académica, y en especial a las personas en situación de discapacidad visual y/o auditiva?

Documentos y procesos asociados:

Lineamientos de evaluación disponibles en las oficinas de control internos o su equivalente

8.2. ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO

Definición:

La institución implementa estrategias de mejoramiento continuo a partir de los resultados de las autoevaluaciones y las evaluaciones de la comunidad académica.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Los planes de mejoramiento institucionales surgen de los resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones?
2. ¿Los planes de mejoramiento se formulan con el objetivo de articular las prácticas institucionales al enfoque de educación inclusiva?
3. ¿Existen espacios formales e informales en los que se compartan con toda la comunidad académica los resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones, y las estrategias de mejoramiento?

Documentos y procesos asociados:

Planes de mejoramiento institucionales, condensados en el sistema de control o de gestión institucional

Lineamientos de evaluación disponibles en las oficinas de control internos o su equivalente

8.3. SISTEMA DE INFORMACIÓN INCLUSIVO

Definición:

La institución cuenta con un sistema de información disponible, confiable y accesible que orienta la formulación de políticas institucionales que fomentan la educación inclusiva en educación superior.

Preguntas orientadoras:

1. ¿La información obtenida del sistema se utiliza como fundamento para mejorar los procesos de educación inclusiva en la institución?
2. ¿La información institucional está disponible para todos?
3. ¿Existen mecanismos de validación de la información y se dice quiénes participan en estos?
4. ¿Cumple este sistema con las condiciones de accesibilidad, en especial para los miembros de la comunidad en situación de discapacidad?

Documentos y procesos asociados:

Verificación en sistemas de información de docentes, estudiantes y administrativos, y de gestión institucional

9. BIENESTAR INSTITUCIONAL (INDICADORES 9.1 Y 9.2)

9.1. PROGRAMAS DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

Definición:

Los programas de bienestar universitario promueven, por medio de acciones concretas, la participación de los estudiantes y su adaptación a la vida universitaria, teniendo en cuenta sus particularidades.

Preguntas orientadoras:

1. ¿El contenido de los programas de bienestar universitario tiene como base las características de la educación inc
2. ¿Se implementan estrategias accesibles para que todos los estudiantes conozcan e identifiquen los programas de bienestar universitario, como parte central de la política institucional (y no como algo complementario)?
3. ¿Existen acciones definidas enfocadas a mejorar la calidad de vida y la formación integral de los estudiantes, teniendo como referente sus particularidades?

Documentos y procesos asociados:

Lineamientos de convivencia de las oficinas de bienestar o del medio universitario

9.2. PERMANENCIA ESTUDIANTIL

Definición:

La IES identifica como parte del bienestar universitario los factores asociados a la deserción de sus estudiantes, y diseña programas que favorecen la permanencia de acuerdo con sus particularidades.

Preguntas orientadoras:

1. ¿La IES cuenta con mecanismos de seguimiento académico de los estudiantes con el fin de identificar los riesgos asociados a la deserción?
2. ¿La IES diseña estrategias de nivelación académica de los estudiantes teniendo en cuenta sus particularidades sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas?
3. ¿La IES adelanta estrategias de orientación socio-ocupacional con los estudiantes?

Documentos y procesos asociados:

Proyectos y documentos para fomentar la permanencia de los estudiantes

10. ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN (INDICADORES 10.1 Y 10.2)

10.1. PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y DE GESTIÓN FLEXIBLES

Definición:

Los procesos administrativos están soportados en el enfoque de educación inclusiva y permiten identificar con claridad sus características.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Los procesos administrativos reflejan los objetivos de la política institucional evocada en los indicadores del factor “misión y proyecto institucional”?; es decir, ¿están articulados para eliminar las barreras propias del sistema y atender las particularidades de los estudiantes?
2. ¿Existen mecanismos que garanticen la participación de la comunidad académica en la construcción y evaluación de estos procesos?
3. ¿El personal administrativo encargado de llevar estos procesos tiene conocimiento de lo que representa la educación inclusiva para la institución y está cualificado para promoverla en su trabajo?
4. ¿El lenguaje institucional que se utiliza en estos procesos es coherente con los conceptos que caracterizan la educación inclusiva?
5. ¿La institución realiza procesos de gestión, como convenios de cooperación, intercambios estudiantiles, alianzas estratégicas, con organizaciones e instituciones de educación superior (nacionales o internacionales) para promover acciones de educación inclusiva?

Documentos y procesos asociados:

Estatutos y política institucional
Convenios de cooperación, alianzas e intercambios

10.2. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Definición:

La estructura organizacional de la institución permite desarrollar acciones específicas de educación inclusiva.

Preguntas orientadoras:

1. ¿La estructura organizacional permite la participación de toda la comunidad académica, en especial la de los estudiantes?
2. ¿Se tienen en cuenta las buenas prácticas de instituciones pares sobre educación inclusiva para mejorar la estructura organizacional de la institución?
3. ¿La institución adapta su estructura organizacional teniendo en cuenta la diversidad de su comunidad académica?
4. ¿La educación inclusiva se identifica como un eje transversal en la estructura organizacional?

Documentos y procesos asociados:

Consulta a la rectoría o vicerrectoría general
Documentos de evaluación de la política institucional

11. RECURSOS DE APOYO ACADÉMICO E INFRAESTRUCTURA FÍSICA (INDICADORES 11.1 Y 11.2)

11.1 RECURSOS, EQUIPOS Y ESPACIOS DE PRÁCTICA

Definición:

Los recursos, equipos y espacios de práctica son accesibles y pertinentes para corresponder a las características del enfoque de educación inclusiva.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Se tienen en cuenta las opiniones y necesidades de la comunidad académica para la adecuación de instalaciones, recursos académicos y físicos necesarios?
2. ¿Existe un estudio que permita identificar si las adecuaciones físicas de la institución favorecen el desarrollo de procesos académicos inclusivos?
3. ¿Se desarrollan los acompañamientos requeridos para que todo estudiante pueda hacer uso de los recursos, equipos y espacios de práctica?
4. ¿La institución desarrolla programas de uso y apropiación de los equipos y medios educativos con toda la comunidad académica (y no exclusivamente con aquellas personas que requieren estos equipos y medios)?

Documentos y procesos asociados:

Consulta con la oficina de planeación institucional
Inventario de equipos y adecuaciones de infraestructura física y tecnológica

11.2 INSTALACIONES E INFRAESTRUCTURA

Definición:

Las instalaciones y la infraestructura de la Institución respondieron a las exigencias de la normatividad vigente.

Preguntas orientadoras:

1. ¿La institución conoce y aplica la normatividad de accesibilidad y diseño universal para la participación de toda la comunidad académica?
2. ¿Dentro de los planes institucionales existe una línea específica para el mejoramiento y accesibilidad de la infraestructura?
3. ¿Se cuenta con un plan de mejoramiento orientado a eliminar específicamente las barreras de acceso de la infraestructura institucional?
4. ¿Se tiene en cuenta la necesidad de la comunidad académica para el diseño de la política encaminada a reducir las barreras de acceso?

Documentos y procesos asociados:

Consulta con la oficina de planeación institucional
Inventario de equipos y adecuaciones de infraestructura física y tecnológica

12. RECURSOS FINANCIEROS (INDICADORES 12.1 Y 12.2)

12.1. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA SOSTENIBLES

Definición:

La institución asegura una solidez financiera que garantiza la sostenibilidad de las estrategias de educación inclusiva.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Las estrategias de educación inclusiva y los recursos relacionados son una prioridad en la agenda institucional?
2. ¿En sus ejercicios de planeación, la institución contempla la destinación de recursos para favorecer la educación inclusiva?
3. ¿Concurren actores externos para el financiamiento de las estrategias institucionales de educación inclusiva?
4. ¿Existe un mecanismo que permita garantizar la implementación y la sostenibilidad financiera de los programas, estrategias y proyectos para promover la educación inclusiva en la institución?

Documentos y procesos asociados:

Documentos de planeación financiera
Documentos que sustentan la inversión y ejecución de los recursos.

12.2. APOYO FINANCIERO A ESTUDIANTES

Definición:

La institución cuenta con programas especiales o establece convenios de cooperación con entidades que financien el acceso y la permanencia de los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema (en relación con los grupos priorizados en los lineamientos de política de educación inclusiva del MEN).

Preguntas orientadoras:

1. ¿La institución desarrolla una caracterización para identificar las dificultades económicas de los estudiantes?
2. ¿Existen políticas institucionales que faciliten el acceso y la permanencia de los estudiantes en términos financieros para apoyar gastos de sostenimiento, fotocopias, libros, herramientas de trabajo, entre otros?
3. ¿La institución dispone de un fondo específico para este tipo de financiación?
4. ¿La institución cuenta con profesionales de apoyo, como intérpretes, tutores, lectores y guías que favorecen el acceso y la permanencia de los estudiantes que lo requieran?

Documentos y procesos asociados:

Programa de becas crédito, becas completas o apoyo financiero
Convenios y acuerdos sobre el tema (programas de bienestar y/o proyectos de inclusión y permanencia)

ESTUDIO DE LOS INDICADORES

ESTA PARTE PRESENTA EL PROCESO DE **CONSTRUCCIÓN DE LOS INDICADORES DEL ÍNDICE**, LOS CUALES SE AJUSTARON DESDE EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA A CADA UNO DE LOS FACTORES DEL CNA, SE DEFINIERON A PARTIR DE PREGUNTAS ORIENTADORAS.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS INDICADORES

FACTORES DE CALIDAD DEL CNA A LA LUZ DE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

A partir de las recomendaciones extraídas del análisis conceptual y teniendo en cuenta el contexto de la educación superior en Colombia y la importancia del enfoque de educación inclusiva en este contexto, los indicadores fueron inicialmente contruidos tomando como base los factores de calidad promovidos por el CNA en sus *Lineamientos para la acreditación institucional*⁶³.

Con base en el concepto del CNA según el cual “la acreditación institucional permite reconocer y diferenciar el carácter de las instituciones como un todo, así como valorar

el cumplimiento de su misión y su impacto social”⁶⁴, el índice se estructura a través de este proceso, en la medida en que esta acreditación permite entender la IES. Esto se relaciona directamente con un análisis de la misión y del proyecto institucional, de la manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, y del impacto de la labor académica en la sociedad.

Al ser un paso posterior a los procesos de aseguramiento de la calidad relacionados con el registro calificado, permite evidenciar la

63 Consejo Nacional de Acreditación (diciembre del 2014). Lineamientos para la Acreditación Institucional 2015 (pp. 27-57). Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación [SNA].

64 Ver el sitio web del CNA (octavo párrafo): <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html> (última consulta el 14 de enero de 2016).

consolidación y sostenibilidad del proyecto institucional a mediano y largo plazo, a través de un ejercicio de autoevaluación. El Índice de Inclusión en la educación superior, abordado desde esta perspectiva, permite a las IES identificar los factores que de manera integral inciden en la definición de un proyecto institucional que promueva políticas y procesos educativos desde la inclusión. De esta manera, cada uno de los factores de calidad del CNA fueron objeto de un análisis, en la búsqueda de asociarlos y complementarlos con el enfoque de educación inclusiva.

Este análisis consolida la relación simbiótica que existe entre el

estudio de las ciencias sociales y las investigaciones enfocadas en lo “político”⁶⁵ a la hora de construir índices de orden social. Como se puede ver a continuación, el estudio se realizó en dos tiempos. Primero se hizo una identificación de las características de cada factor, con el fin de examinar los puntos que merecían una lectura detallada en términos de educación inclusiva. En un segundo tiempo, se reformularon los aspectos más relevantes de cada factor, sobre los cuales se articula, como se evoca más adelante en este documento, la construcción de cada uno de los indicadores.

EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ABORDADO DESDE ESTA PERSPECTIVA, PERMITE A LAS IES **IDENTIFICAR** LOS FACTORES QUE DE MANERA INTEGRAL INCIDEN EN LA DEFINICIÓN DE UN PROYECTO INSTITUCIONAL QUE PROMUEVA POLÍTICAS Y PROCESOS EDUCATIVOS DESDE LA **INCLUSIÓN**.

65 En este caso, como la afirmara Pierre Rosanvallon en su lección inaugural en marzo del 2001, en el Collège de France, “hablar de lo político (y no de la política) es hablar del poder y de la ley, del Estado y de la nación, de la igualdad y de la justicia, de la identidad y de la diferencia, de la ciudadanía y de la civilidad. Se trata de todo lo que trasciende el campo inmediato de la competencia por el ejercicio del poder, de la acción gubernamental y de la vida ordinaria de las instituciones”. Disponible en el enlace <http://www.franceculture.fr/emission-les-rencontres-de-petrarque-ete-11-lecon-inaugurale-par-pierre-rosanvallon-2011-07-30.html>. Consultado el 20 de marzo del 2013.

PRIMER FACTOR: MISIÓN Y PROYECTO INSTITUCIONAL

En este primer factor, las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional son:

1 Coherencia y pertinencia de la misión

2 Orientaciones y estrategias del proyecto institucional

3 Formación integral y construcción de la comunidad académica en el proyecto institucional.

Para efectos del enfoque de educación inclusiva, la misión y el proyecto institucional hacen referencia a la construcción de un sentido para la acción institucional, en la que se integran los fines, la estructura y los procesos que le dan forma. Aquí se recogen las características de todos los estudiantes, poniendo énfasis en las poblaciones objeto de atención, el perfil propio de sus funciones (docencia, investigación y extensión o proyección social), el tipo de servicios que se pretende ofrecer, la estructura de su gobierno y la manera de relacionarse con el entorno educativo y social.

Estos propósitos se materializan a través de la política institucional, que expone de modo diferenciado los fines contenidos en la misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento a mediano y largo plazo. Se trata de una política permanente, que constituye un pilar en el plan estratégico de la institución y que, pensada a largo plazo, se ajusta a las particularidades de los estudiantes tomando en consideración el enfoque holístico de la educación inclusiva.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La orientación que se debe examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema.
- El reconocimiento e implementación de las características de la educación inclusiva en la formulación de la misión y visión institucionales.
- La identificación y caracterización de todos los estudiantes que atiende la institución, y particularmente de aquellos grupos de alumnos más proclives a ser excluidos del sistema en términos de acceso, permanencia y graduación.
- La participación activa de toda la comunidad académica como núcleo central de la política (aspecto transversal a todos los factores y examinado con mayor precisión en el siguiente factor).

SEGUNDO FACTOR: ESTUDIANTES

En este, las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional son:

- | | | |
|--|--|--|
| 1 Deberes y derechos de los estudiantes | 2 Admisión y permanencia de estudiantes | 3 Sistemas de estímulos y créditos para estudiantes |
|--|--|--|

El enfoque de educación inclusiva se evidencia, por una parte, en el tema de la participación de los estudiantes en los organismos de gobierno institucional, las actividades académicas, los proyectos de

investigación, los grupos o centros de estudio, las actividades artísticas, deportivas y otras que respondan a intereses y necesidades, en un ambiente propicio para la formación integral.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La conformación del gobierno institucional con la participación de todos los estudiantes, como una forma de relación, organización y administración que posibilita el ejercicio de la democracia y la igualdad de oportunidades.
- La oportunidad, en igualdad de condiciones para todos los estudiantes, de participar en la elección de los contenidos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecen la educación inclusiva (innovación de los contenidos y metodologías).

TERCER FACTOR: PROFESORES

En este factor, las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional son:

- | | | |
|---|--|--------------------------|
| 1 Deberes y derechos del profesorado | 2 Planta profesoral | 3 Carrera docente |
| 4 Desarrollo profesoral | 5 Interacción académica de los profesores | |

El enfoque de educación inclusiva tiene como objetivo examinar el papel del “docente inclusivo”⁶⁶, el cual es aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad. Esto implica que para

la selección, vinculación y actualización de docentes, la institución define criterios académicos claros, que toman en cuenta la naturaleza académica del programa, la apertura para asumir las diferencias como valor y la eventual formación en temas relacionados con la educación inclusiva.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La posibilidad de tener “docentes inclusivos”, los cuales no solo participan de forma activa en el desarrollo de los currículos, sino también transforman las prácticas pedagógicas, valoran la diversidad de sus estudiantes y la potencian como parte del proceso educativo.
- La calidad e idoneidad docente, teniendo en cuenta su formación y experiencia y los procesos de actualización en relación con el enfoque de educación inclusiva.

CUARTO FACTOR: PROCESOS ACADÉMICOS

En este factor, las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional son:

1 Interdisciplinariedad, flexibilidad y evaluación del currículo

2 Programas de pregrado, posgrado y educación continua

⁶⁶ Se trata de una formulación más amplia, utilizada hoy en día a nivel interministerial. A partir de ahora se hará uso de esta expresión para hablar de “profesores”. Sobre este punto, vale la pena destacar el trabajo de GRIFFITHS Sandra, *Teaching for inclusion in higher Education: A guide to practice* (The Higher Education Academy, August 2010. Consultado el 05/05/2012 en <http://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/CurriculumDevelopment/Inclusion/>), el cual presenta 14 estrategias puntuales para promover lo que su autora llama “aprendizaje inclusivo” (*inclusive learning*).

Como se expone en el documento de lineamientos, los procesos académicos se refieren en primera instancia “a la integralidad misma del currículo”, definido en el artículo 76 de la Ley 115 de 1994 como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”⁶⁷.

Desde la educación inclusiva, este conjunto se caracteriza por su flexibilidad, la cual, desde un enfoque interdisciplinar, facilita el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil. Los procesos académicos desde lo interdisciplinar están pensados para enriquecer a los estudiantes y simbolizan procesos académicos inclusivos, ya que, como lo afirma López,

permiten “integrar saberes que dan una nueva mirada epistemológica al conocimiento”⁶⁸.

La concepción según la cual no existe una ciencia que predomina sobre otra, abre las puertas para una interpretación más analítica de la realidad social, que en el contexto colombiano es, desde un punto de vista académico, necesaria para entender temas como, por ejemplo, el conflicto armado y la diversidad cultural lingüística. Esto también contribuye a un mejor conocimiento de las regiones, ya que procesos académicos que se adaptan a las particularidades de un entorno determinado son incluyentes. A esto se suma “la flexibilidad y actualización permanente de los planes de estudios y sus correspondientes metodologías, [el] diseño, desarrollo y evaluación curricular”⁶⁹. Es importante destacar en la definición del CNA el carácter transversal de los procesos, los cuales, al articularse con los demás factores, se ven reflejados en cada uno de ellos.

67 Ver CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Esta Ley puede ser consultada en el sitio web <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> (última consulta el 10 de noviembre del 2012).

68 LÓPEZ Laura. “Interdisciplinariedad: una nueva forma de generación de conocimiento”. En *Revisita Mundo Económico y Empresarial*, V. 6. Universidad del Tolima, 2008, p. 13.

69 CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la acreditación institucional, *op. cit.*, p. 42.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La flexibilización de reformas curriculares más acordes con el contexto estudiantil, que respondan a las diversas condiciones de aprendizaje de los estudiantes y a su formación integral.
- La armonización de propuestas curriculares que propicien el diálogo de saberes y el intercambio de ideas y conocimientos que permitan aceptar, comprender y valorar la diversidad e interculturalidad.
- La evaluación permanente y participativa de los currículos con la comunidad académica.
- La consolidación de una evaluación flexible que facilite el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes en el sistema.

QUINTO FACTOR: VISIBILIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL

En este factor las características evaluadas por el CNA son:

1 Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales

2 Relaciones externas de profesores y estudiantes.

El contenido de este factor, para efectos del análisis de la educación inclusiva, toma como referencia las tendencias conceptuales, el estado del arte de las disciplinas o profesiones y los criterios de calidad aceptados por

las comunidades académicas, estimulando el contacto con miembros reconocidos y promoviendo la cooperación institucional, tanto a nivel nacional como internacional, lo cual favorece la equiparación de oportunidades educativas y contribuye a una sociedad más equitativa.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- Las políticas institucionales en materia de referentes académicos externos, nacionales e internacionales, de reconocida calidad para la revisión y actualización de los planes de estudio.
- Los proyectos de investigación, innovación, creación artística y cultural y/o proyección –de acuerdo con la naturaleza de la institución–, desarrollados como producto de la cooperación académica y profesional, realizada por directivos, profesores y estudiantes de la institución, con miembros de comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en temas específicos de inclusión.
- Las alianzas interinstitucionales para compartir recursos e impulsar procesos misionales y buenas prácticas de inclusión.
- El análisis sistemático realizado por la institución frente a temas de inclusión con respecto a otras instituciones nacionales e internacionales, para realizar acciones y planes de mejoramiento.
- Las evidencias del impacto social que ha generado la inserción de la institución en los contextos académicos nacionales e internacionales en cuanto a temas de inclusión.

SEXTO FACTOR: ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional en lo referente a este factor son:

1 La formación para la investigación

2 La política que tiene la institución en relación con la investigación

Sin embargo, el contenido de estos factores, para efectos del análisis de la educación inclusiva, puede ser complementado parcialmente con el documento de *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*⁷⁰, publicado en enero del 2013 por el CNA.

⁷⁰ CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Documento CNA, enero 2013, Bogotá.

Espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva son una construcción colectiva de conocimiento, que está pensada desde los actores sociales para contribuir a la comprensión de su contexto y a su eventual transformación. Estos espacios podrían llevar a examinar tanto la teoría como la práctica, por medio de experiencias que relacionen alguna de las

dimensiones de la educación inclusiva con las poblaciones priorizadas.

Este punto también incluye los proyectos relacionados “producto de la cooperación académica y profesional, realizada por directivos, profesores y estudiantes del programa, con miembros de comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en el área del programa”⁷¹.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La promoción de la interdisciplinariedad y diálogo entre las áreas del conocimiento en términos interculturales. Esto significa valorar la aproximación y el conocimiento entre culturas, promoviendo la comprensión de valores alternativos implícitos en el intercambio cultural.
- El diálogo de saberes tomando como referente el carácter plural de nuestra sociedad, el cual supone no reducir el saber a un objeto de conocimiento único.
- El apoyo institucional y la articulación con los actores y contextos regionales.
- La difusión adecuada en diferentes espacios y escenarios, a través de diferentes mecanismos de socialización y divulgación.

⁷¹ *Ibid.*, p. 39.

SÉPTIMO FACTOR: PERTINENCIA E IMPACTO SOCIAL

Las características evaluadas por el CNA con respecto a este factor son:

1 Institución y entorno

2 Egresados e institución

3 Articulación de funciones

Este factor está relacionado con la manera como la institución interactúa con “el medio social, cultural y productivo”⁷². Con respecto a las características de la educación inclusiva, se trata de examinar cómo su implementación en la institución constituye una estrategia central para construir acciones y

políticas de inclusión social. Este factor permite entender cuán pertinentes son los procesos internos al ser examinados desde el impacto externo que pueden llegar a tener y la importancia de apoyar los proyectos de vida de todos los estudiantes, en aras de futuros aportes sociales.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La relación de programas y actividades de extensión⁷³ o proyección social con las características de la educación inclusiva.
- El seguimiento a los aportes sociales de los egresados sobre el estudio, la comprensión y la solución de problemas regionales y nacionales desde el enfoque de la educación inclusiva.
- El acompañamiento al proyecto de vida de los estudiantes como garante de pertinencia e impacto social a futuro.

⁷² *Ibid.*, p. 46.

⁷³ Como lo define el artículo 120 de la Ley 30 de 1992, “la extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad”. Ver CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 30 de diciembre 28 de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

OCTAVO FACTOR: PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

En este factor las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional son:

- | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|---|
| 1 Sistemas de autoevaluación | 2 Sistemas de información | 3 Evaluación de directivas, profesores y personal administrativo |
|-------------------------------------|----------------------------------|---|

Este factor pretende examinar cómo la institución cuenta con “un sistema de autoevaluación institucional, que le permite desarrollar procesos participativos y permanentes de planeación y autorregulación que orientan su renovación, objetivos, planes y proyectos”⁷⁴. De manera general, la autoevaluación y la autorregulación son indisociables y se definen como un proceso que “permite conocer la fortalezas, problemas y limitaciones”⁷⁵ que tienen las IES, así como “los desafíos ‘internos’ y ‘externos’ para (...) planificar la gestión [en base] a procedimientos bien definidos y fundamentados, no solo desde el punto de vista de la administración, sino en cuanto a la implementación de

los planes de estudio, programas de los cursos y técnicas de enseñanza versátiles y diversas [entre otros]”⁷⁶. Esto significa que, en términos de educación inclusiva, se trata, por ejemplo, de la implementación de herramientas como este índice.

Es importante destacar también, en la definición del CNA, el carácter participativo de los procesos, el cual es transversal en los demás factores, y la importancia de evaluaciones directivas, docentes y administrativas claras y periódicas, en busca de una educación de calidad. Estos puntos se sustentan en la coherente articulación de la política institucional con la educación inclusiva.

74 CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la acreditación institucional, *op. cit.*, p. 49.

75 ARIAS Ana Cecilia & ECHEVERRÍA Olga. “La autoevaluación-autorregulación y la excelencia de la educación superior: una experiencia valiosa. En *Revista Educación*, vol. 26, N.º 2, 2002, p. 223.

76 *Ibíd.*

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- “La formulación de políticas y estrategias de planeación, autoevaluación y autorregulación para las distintas áreas de la institución”⁷⁷ con un enfoque de educación inclusiva.
- El diseño de estrategias y planes de mejoramiento, a partir de los resultados de la autoevaluación y de las evaluaciones de directivos, docentes y administrativos.
- La accesibilidad y características participativas del sistema de información en general.

**NOVENO FACTOR:
BIENESTAR INSTITUCIONAL**

Pese a que el documento presentado por el CNA en el proceso de acreditación institucional hace referencia al bienestar institucional (relacionado con el clima institucional), para efectos de la educación inclusiva se trata de examinar el bienestar universitario, tal y como lo define el artículo 117 de la Ley 30 de 1992:

“LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEBEN ADELANTAR **PROGRAMAS DE BIENESTAR** ENTENDIDOS COMO EL CONJUNTO DE ACTIVIDADES QUE SE ORIENTAN AL DESARROLLO FÍSICO, PSICOAFECTIVO, ESPIRITUAL Y SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES, DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO”⁷⁸.

Este conjunto de actividades puede ser definido en términos de calidad de vida, formación integral y comunidad educativa⁷⁹. La primera hace referencia a la satisfacción de necesidades, la cual se relacionó en su momento con las carencias básicas de los estudiantes en las IES públicas en temas de “salud y nutrición, deporte y recreación, cultura, y promoción socioeconómica”⁸⁰. La segunda está relacionada con el desarrollo humano, que incluye la realización de las “múltiples potencialidades”⁸¹ del ser y trasciende la visión unidimensional según la cual

77 *Ibíd.*, pp. 49-50.

78 Ver CONGRESO de Colombia. *Ley 30 de diciembre 28 de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

79 GONZÁLEZ Luis José et al. *Reflexiones sobre el bienestar universitario*. ICFES, Bogotá, 2002, p. 81.

80 *Ibíd.*

81 *Ibíd.*

la prioridad de la educación superior, es la formación profesional. La tercera tiene que ver con la idea según la cual una IES "no podrá alcanzar sus objetivos, en particular el de la formación integral, mientras no logre fortalecer el sentido y los valores propios de la comunidad entre sus miembros"⁸².

Esta visión de conjunto en términos de educación inclusiva tiene dos implicaciones: primero, superar el paradigma que adjudica la responsabilidad de la implementación del enfoque de educación inclusiva exclusivamente al área de bienestar universitario. Si bien bienestar universitario cumple un rol central en el proceso, no es el único responsable de su desarrollo.

Articular de manera general la definición de este factor a partir de los siguientes aspectos fundamentales:

- El mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad académica teniendo como referente las características de la educación inclusiva.
- La formulación de estrategias para examinar el fenómeno de la deserción estudiantil por medio de estrategias de permanencia.
- La implementación de actividades de formación integral que tengan como objetivo fundamental el reconocimiento y valor de la diversidad.

DÉCIMO FACTOR: ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN

Las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional de este factor son:

- 1 Administración y gestión y funciones institucionales
- 2 Procesos de comunicación interna
- 3 Capacidad de gestión
- 4 Procesos de creación, modificación y extensiones de programas académicos.

⁸² *Ibíd.*

La organización, administración y gestión de los programas académicos deben favorecer el desarrollo y la articulación de las funciones de docencia, investigación, extensión o proyección social y la cooperación internacional. “La institución mantiene procesos y mecanismos de comunicación, información y participación, y políticas para la adecuada motivación y capacitación continua de sus miembros”⁸³. Este factor se articula de manera transversal con los factores 1, 2, 5 y 6, lo que significa que sus características están implícitas en los aspectos fundamentales expuestos en cada uno de esos factores.

Sin embargo, de manera general se puede pensar en la creación de unidades administrativas que asuman la organización y orientación de las estrategias de educación inclusiva. Estas unidades deberían estar articuladas al plan de desarrollo institucional y ser transversales a todas las instancias de la IES, de tal manera que, como se acaba de mencionar, el tema no sea una responsabilidad exclusiva de las dependencias de bienestar. En ese sentido, se debe contar con asignación de recursos humanos y financieros suficientes para organizar adecuadamente estas unidades.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La pertinente adecuación y flexibilización de los procesos administrativos y de gestión de la IES, tomando como referente las seis dimensiones de la educación inclusiva.
- La claridad organizacional para definir funciones y asignación de responsabilidades, con el fin de favorecer la educación inclusiva en cada unidad.
- La cualificación del recurso humano en torno a la educación inclusiva.

83 CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la acreditación institucional, *op. cit.*, p. 53.

UNDÉCIMO FACTOR: RECURSOS DE APOYO ACADÉMICO E INFRAESTRUCTURA FÍSICA

Las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional son:

1 Recursos de apoyo académico

2 Recursos físicos

Los recursos de apoyo académico y la infraestructura física (bibliotecas, laboratorios, recursos informáticos, equipos audiovisuales, computadores y otros recursos bibliográficos y tecnológicos) son

suficientes, accesibles y pertinentes para el desarrollo de actividades académicas y respondieron al enfoque de educación inclusiva en lo referente a la equidad y el respeto de la diversidad.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La definición y gestión de recursos para garantizar la accesibilidad en infraestructura arquitectónica, servicios públicos, información y comunicación, para que todos los estudiantes puedan acceder y usar de forma autónoma y segura los espacios de la institución, los servicios y la información.
- La implementación de recursos, equipos y espacios de práctica, accesibles y pertinentes para favorecer la educación inclusiva.
- El manejo adecuado de las instalaciones.

DUODÉCIMO FACTOR: RECURSOS FINANCIEROS

Las características evaluadas por el CNA en el proceso de acreditación institucional son:

- | | | | |
|-------------------------------|--|--|---|
| 1 Recursos financieros | 2 Gestión financiera y presupuestal | 3 Presupuesto y funciones sustantivas | 4 Organización para el manejo financiero |
|-------------------------------|--|--|---|

La institución cuenta con recursos financieros suficientes y una "organización eficiente"⁸⁴ para su manejo. Este factor está articulado con el 8, ya que las unidades administrativas propuestas para manejar el enfoque de educación inclusiva deberían, de igual manera, manejar

los recursos financieros. En un principio, se podrían unificar estos puntos en un solo factor. Sin embargo, para efectos del respeto de la lógica expuesta por el CNA, el índice conservará esta estructura, evitando que en los indicadores se repitan los temas.

Los aspectos fundamentales para considerar son:

- La solidez financiera que garantice la sostenibilidad de los programas de educación inclusiva.
 - La capacidad de conseguir recursos para apoyar financieramente a los estudiantes que no puedan asegurar su acceso, permanencia y graduación en el sistema.
 - La solidez financiera que promueva el proceso de la herramienta INES y el plan de mejoramiento relacionado.
-

ESTA REFLEXIÓN GLOBAL SOBRE LA ARTICULACIÓN DE LOS DOCE FACTORES DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DEL CNA, A LA LUZ DEL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA, PERMITIÓ DEFINIR LOS INDICADORES SIGUIENDO LA METODOLOGÍA QUE SE EXPONE A CONTINUACIÓN.

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 58.

DEFINICIÓN DE LOS INDICADORES

La reflexión de base sobre la cual reposan los indicadores de este índice está asociada con la definición general de lo que en ciencias sociales se entiende como “indicador social”. Este se caracteriza por su finalidad operativa⁸⁵, al ser considerado como:

“LA MEDIDA ESTADÍSTICA DE UN CONCEPTO O DE UNA DIMENSIÓN DE UN CONCEPTO O DE UNA PARTE DE AQUELLA, **BASADO EN UN ANÁLISIS TEÓRICO** PREVIO E INTEGRADO EN UN SISTEMA DE MEDIDAS SEMEJANTES, QUE [SIRVEN] PARA DESCRIBIR EL ESTADO DE LA SOCIEDAD Y LA EFICACIA DE LAS POLÍTICAS SOCIALES”⁸⁶.

En este caso, los indicadores son de tipo cualitativo, ya que buscan indagar las percepciones de la comunidad académica sobre la educación inclusiva en la IES, teniendo en cuenta el enfoque de análisis metodológico-conceptual⁸⁷ de orden deductivo⁸⁸. Los indicadores son considerados como “equivalentes empíricos”⁸⁹ de al menos una de las seis características que definen el concepto de educación inclusiva, evocadas en la tercera parte de

este documento, a saber: inclusión, diversidad, interculturalidad, carácter holístico, equidad y calidad.

En una primera fase, el contenido de estas características, en asocio con los factores de calidad, dio paso a la definición del indicador, a través de la cual se hizo una evaluación sobre las palabras clave para determinar el indicador, respetando el proceso de operacionalización, el cual permite pasar de conceptos y

85 Ver RODRÍGUEZ María José. *Modelos socio-demográficos. Atlas social de la ciudad de Alicante*. Tesis doctoral en Sociología, Universidad de Alicante, diciembre del 2000, p. 115, y MERTON Robert. *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica, México, 1987, pp. 341-342.

86 CARMONA José A. *Los indicadores sociales hoy*. Centros de Investigaciones Sociológicas (CIS), 1977, Madrid, pp. 28-29. Citado por RODRÍGUEZ María José. *Modelos socio-demográficos. Atlas social de la ciudad de Alicante*, op. cit., p. 116.

87 RODRÍGUEZ María José. *Modelos socio-demográficos. Atlas social de la ciudad de Alicante*, op. cit., p. 118.

88 Este enfoque contrasta con el tecnológico-analítico de tipo inductivo, donde la observación empírica se asocia a lo conceptual, y no viceversa.

89 *Ibíd.*

nociones a operaciones de investigación precisas⁹⁰.

En una segunda fase, se formularon las preguntas orientadoras que caracterizan cada factor y que confirman dos aspectos. Por un lado, el enfoque de educación inclusiva, y por otro, la pertinencia de la utilización del indicador con respecto al factor. Para la construcción de estas preguntas se formaron dos grupos de análisis, conformados por miembros del Ministerio de Educación y de la Fundación Saldarriaga Concha. Luego se reunieron los dos grupos para discutir sobre la pertinencia de cada pregunta. Con el fin de ser más rigurosos, el grupo del Ministerio discutió nuevamente el sentido de las mismas y su utilización. De este ejercicio se logró no solo mejorar las preguntas, sino reformular ciertos indicadores y su definición.

Adicional a lo anterior, se trabajó de la mano con conocedores de los procesos internos de las IES en general, para crear una última columna en la matriz, que busca mejorar la pertinencia del indicador. Esta columna permite a las IES identificar qué tipo de documentos internos sirven para corroborar el alcance de cada una de las estrategias de educación inclusiva, en el marco de los factores de acreditación institucional.

Se puede resumir este proceso, el cual completa el análisis realizado entre los factores del CNA y el enfoque de educación inclusiva, en dos fases: la primera fase retoma los fundamentos metodológicos de las cuatro etapas de Lazarsfeld⁹¹, y la segunda pone énfasis en dos elementos que han contribuido a mejorar su potencial operativo.

PRIMERA FASE

- 1 Representación y análisis literario del concepto de educación inclusiva.
- 2 Especificación del concepto a través de la identificación de seis características (o dimensiones⁹²). Es decir, de los principales aspectos que le dan sentido, a partir de un análisis teórico e intuitivo desde un punto de vista científico.

90 LAZARSFELD Paul. "De los conceptos a los índices empíricos". En BOUDON Raymond & LAZARSFELD Paul (Eds.). *Metodologías de las ciencias sociales*. Laia, Barcelona, vol. I, 1985, pp. 35-46.

91 De manera general, estas fases son: 1. Representación literaria del concepto (construcción abstracta de la realidad); 2. Especificación del concepto (identificación de sus "aspectos" o "dimensiones"); 3. Elaboración de indicadores, y 4. Formación de índices (sistematización de datos). *Ibíd.*, pp. 36-40.

92 *Ibíd.*

- 3** Elaboración de la definición de los indicadores más afines con el rigor conceptual, que hacen “observables” las seis características de la educación inclusiva en el marco de los diez factores del CNA⁹³.

Para esta definición se cumplieron las condiciones de validez y fiabilidad, las cuales evocan, respectivamente, la importancia de

hacer visible una consonancia entre lo operativo y lo conceptual, y de expresar definiciones operativas consistentes⁹⁴.

A SU VEZ, PARA **GARANTIZAR ESTAS CONDICIONES SE UTILIZARON LAS FASES DE CONTRASTACIÓN Y DE AJUSTE, TAL Y COMO LAS DESCRIBE RODRÍGUEZ⁹⁵:**

- En “la fase de contrastación (...) el concepto se *contrasta* con el fenómeno que se quiere representar”; esto significa depurar el concepto de educación inclusiva con la representación de esta en las IES en el contexto colombiano, a partir de acciones específicas en el marco de los diez factores representados.
- En la fase de ajuste, tanto el fenómeno como el concepto “deben ir ajustándose a través de las dimensiones”, con el fin de ver reflejados esos ajustes en la formulación misma de los indicadores.

- 4** Atribución de un nombre para cada indicador, a partir de las definiciones anteriores.

93 Ver el capítulo V, punto 1, de este documento.

94 RODRÍGUEZ María José. Modelos socio-demográficos. Atlas social de la ciudad de Alicante, *op. cit.*, p. 156.

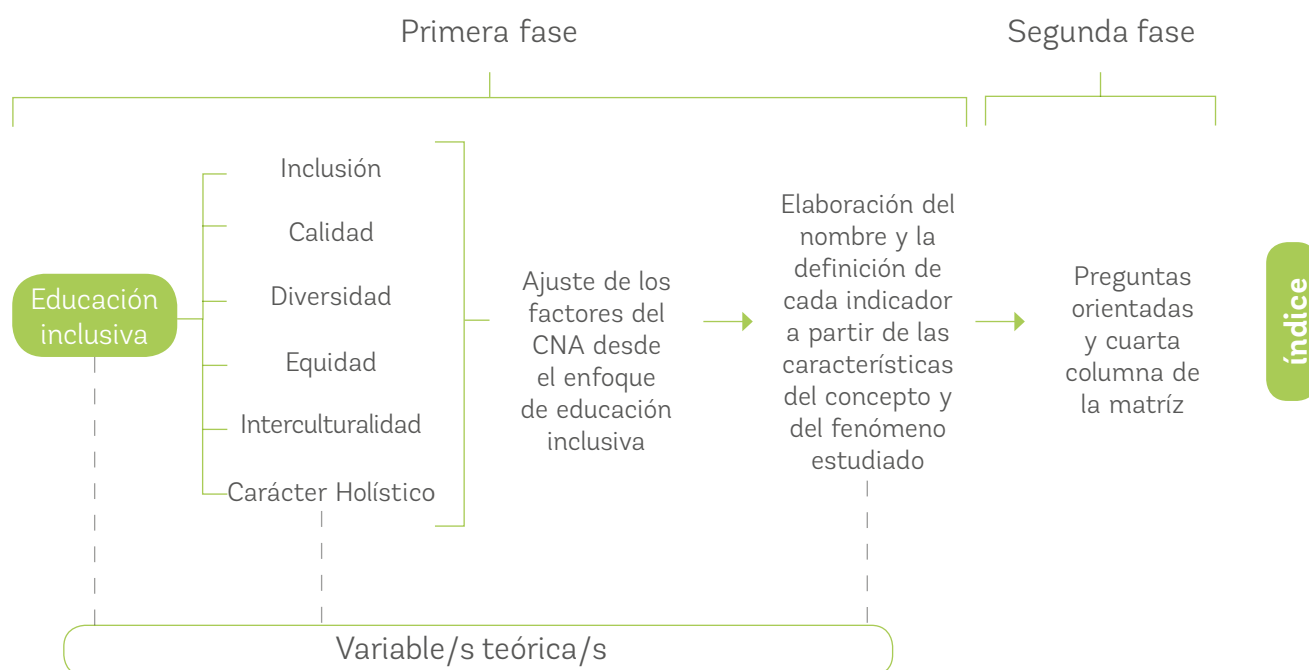
95 GONZÁLEZ BLASCO Pedro. “Medir en las ciencias sociales”. En GARCÍA Manuel et al. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Universidad Textos, Madrid, pp. 275-333. Citado por RODRÍGUEZ María José. *Modelos socio-demográficos. Atlas social de la ciudad de Alicante, op. cit.*, p. 116.

SEGUNDA FASE

- 1 Formulación de las preguntas orientadoras para hacer más explícito el contenido del indicador.
- 2 Creación de una cuarta columna en la matriz de los indicadores, que orienta a las IES sobre qué tipo de documentación interna les es útil para identificar el alcance del indicador.

El siguiente esquema (figura 9) facilita la comprensión de este proceso y da claridad sobre cómo se examinó para definir los indicadores de este índice:

Figura 9. Proceso de construcción de los indicadores del Índice de Inclusión.



En él se puede observar la necesaria correlación que existe entre las diferentes etapas, las cuales han permitido llegar a una metodología estadística de aplicación y cálculo, que se expone a continuación.

FUNDAMENTACIÓN ESTADÍSTICA

Definidos los indicadores del índice, que articulados a los diez factores de acreditación institucional del CNA⁹⁶ permiten que las IES identifiquen cómo están respondiendo a la diversidad de la población universitaria

desde el marco de la educación inclusiva, se procedió a clasificar el total de los indicadores en tres grupos, con respecto a la escala de medida necesaria para establecer la percepción sobre el tema:

● EXISTENCIA

Se encuentran aquellos en los cuales se indaga a la comunidad educativa sobre la existencia de políticas, estrategias y acciones que favorezcan la educación inclusiva.

Para los indicadores de este grupo se utiliza una escala de cuatro categorías: **existe y se implementa, existe y no se implementa, no existe y no sabe.**

● FRECUENCIA

Mide el número de veces que las estrategias de educación inclusiva son llevadas a cabo, a través de

cuatro categorías: **siempre, algunas veces, nunca y no sabe.**

● RECONOCIMIENTO

en los cuales se busca conocer si la comunidad universitaria ha recibido algún reconocimiento por sus esfuerzos en el tema de

promover y aplicar el enfoque de educación inclusiva. Estos indicadores presentan tres categorías: **sí, no y no sabe.**

⁹⁶ Esta fundamentación estadística se construyó teniendo como referente los diez factores de acreditación institucional del CNA, pues para la fecha no se había realizado la modificación actual.

Es de destacar que la escala utilizada para todos los indicadores corresponde a una escala Likert⁹⁷ y que las diferencias se presentan en la cantidad de categorías y en el planteamiento de las mismas.

Como resultado se presentan dos cuestionarios: uno para administrativos y docentes y otro para estudiantes (para el grupo de estos se

tienen algunas diferencias menores, por cuanto existen indicadores que no aplican dentro de él), que permiten recoger información sobre la percepción de la comunidad académica con respecto a una serie de aspectos que cubren temas centrales de educación inclusiva relacionados con los diez factores de acreditación institucional, con los que se realizó el ejercicio piloto⁹⁸.

RECOPIACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para cada institución se establecerá una muestra por cada uno de los tres actores y se recopilará la información con las personas seleccionadas por el equipo coordinador del proceso. El marco de la muestra corresponde a la información registrada por cada una de las IES que se presenten a la convocatoria y que esté relacionada con la cantidad de docentes de tiempo completo equivalente, el número de estudiantes matriculados en pregrado y la

cantidad de administrativos dentro de la institución.

Es importante resaltar que para la primera aplicación, y dado que el objetivo es establecer una línea de base con respecto al tema, la muestra tendrá las características de una primera etapa, la cual se espera que vaya en aumento (llegue a más instituciones), para lo cual se hace necesario el establecimiento de una muestra probabilística⁹⁹.

97 Se trata de una escala de tipo ordinal, donde se plantean una serie de proposiciones, ante las cuales el individuo debe mostrar su "acuerdo" usando palabras que implican grados crecientes (o decrecientes). Como tal, la escala no mide en cuánto es más favorable o desfavorable la proposición sugerida.

98 Esta fundamentación estadística se construyó teniendo como referente los diez factores de acreditación institucional del CNA, pues para la fecha no se había realizado la modificación actual.

99 En las muestras probabilísticas, todos los individuos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos, para garantizar que la muestra seleccionada sea representativa de la población.

En la tabla 10 se presenta la codificación de cada una de las categorías por grupo de indicador:

Tabla 10. Codificación de cada una de las categorías por grupo de indicador

TIPO DE INDICADOR	ESCALA	CODIFICACIÓN
Indicadores de existencia	Existe y se implementa	4
	Existe y no se implementa	3
	No existe	2
	No sabe	1
Indicadores de frecuencia	Siempre	4
	Algunas veces	3
	Nunca	2
	No sabe	1
Indicadores de reconocimiento	Sí	3
	No	2
	No sabe	1

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN - CONSOLIDACIÓN DEL ÍNDICE

Con la base de datos consolidada y validada, en donde cada fila representa a una persona y cada columna la percepción de cada uno de los indicadores codificados, como se definió anteriormente, se procede a realizar los análisis estadísticos necesarios para la creación del índice.

Las respuestas individuales de cada indicador representan una variable

cuantitativa de tipo ordinal para el caso de los indicadores de "existencia" y "frecuencia", y nominal¹⁰⁰ para el de los indicadores de "reconocimiento". Al ser cualitativas, no es pertinente aplicar a estas variables ningún tipo de operación matemática (por ejemplo, el promedio) y, por lo tanto, deben ser tratadas con métodos estadísticos de acuerdo con su naturaleza.

¹⁰⁰ Las variables cualitativas pueden ser ordinales o nominales. Las primeras son aquellas que pueden ser organizadas por jerarquías; para este caso, ejemplos tales como Siempre, Algunas veces y Nunca; las nominales son las que no admiten jerarquía u orden. Para este documento Sí, No, No sabe.

Cuando las variables son cualitativas (nominales u ordinales) se puede utilizar el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)¹⁰¹ para construir indicadores sintéticos; es decir, indicadores que resumen la batería específica de indicadores de cada factor. Esta técnica es eminentemente descriptiva; visualiza lo esencial de la información y reduce la dimensionalidad¹⁰² de la matriz de datos, con el fin de eliminar la redundancia y manifestar las relaciones existentes entre las variables.

Otra ventaja del ACM es que constituye un proceso que se realiza con los datos obtenidos de la muestra y

establece categorías en función de lo observado; así pues, no requiere de criterios o valores de referencia. El ACM no exige ningún supuesto sobre la distribución de las variables y facilita un análisis simultáneo de todas ellas, de modo que permite elegir un grupo de estas, denominadas activas, para construir los factores de un subespacio que dispersa a los individuos según ciertas características. Después, en este subespacio, se proyectan las otras variables, que se llaman suplementarias o ilustrativas. La selección de las variables activas depende de los objetivos del estudio que se va a realizar.

En el ACM, se designa por X la matriz de datos, con n filas que correspondieron a los individuos y p columnas que representan las variables:

$$X = (x_{ij}) \quad (i=1,\dots, n; j = 1,\dots, p)$$

Es posible hacer corresponder a cada individuo i un punto en el espacio p -dimensional de las variables. Es decir, cada individuo i está caracterizado por el vector:

$$X_i = (x_{i1}, x_{i2}, \dots, x_{ip})$$

Los componentes de este vector son las coordenadas del punto en el espacio formado al tomar como ejes las p variables. Este conjunto de puntos forman una nube, que es la representación de los individuos en el espacio \mathbf{R}^p .

De forma dual, es posible representar la matriz de datos X en el espacio n -dimensional de los individuos. A cada variable corresponde el vector:

$$X_j = (x_{1j}, x_{2j}, \dots, x_{nj}),$$

y, por consiguiente, un punto en el espacio \mathbf{R}^n . El conjunto de puntos variables forman una nube, que es la representación de las variables \mathbf{R}^n .

101 GREENACRE Michael. *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundación BBVA, Bilbao, 2008, pp. 185-193.

102 La dimensionalidad hace referencia a la cantidad de indicadores que hay en la matriz.

El análisis de correspondencias múltiples se realiza en los espacios \mathbf{R}^p y \mathbf{R}^n . El criterio que se sigue para ajustar la nube de puntos a los ejes es el de los mínimos cuadrados¹⁰³. Los resultados finales de este análisis son:

- Los ejes de un subespacio reducido (que son los factores construidos a partir de las variables activas).
- Las coordenadas de los puntos-variables sobre los nuevos ejes, tanto para las variables activas como para las suplementarias.
- Las contribuciones absolutas de las variables a los distintos ejes, las cuales indican en qué proporción contribuye cada variable en la formación de un determinado eje.

Retomando la creación del índice y vistas las características del Análisis de Correspondencias Múltiples, se propone realizar uno teniendo en cuenta los indicadores de cada factor. Así, los resultados de esta primera etapa proporcionarán una “subíndice” (puntuación) para cada individuo en los factores de calidad mencionados. Dicha puntuación estará establecida por la coordenada de cada uno de los individuos en \mathbf{R}^p (personas que contesten el formulario), al ser proyectada en un espacio escalar (espacio de una sola dimensión), es decir, en el primer eje factorial¹⁰⁴.

Así, al final de esta etapa la matriz \mathbf{X} , que antes tenía n columnas (individuos) y p variables (indicadores), se convierte en una matriz \mathbf{X}' , que presenta el mismo número de filas pero solo 10 columnas, dadas por la puntuación de cada individuo en cada uno de los 10 factores de calidad medidos. Dichas variables presentan la propiedad de ser continuas¹⁰⁵, con media cero.

La segunda etapa, entonces, considera establecer un “índice” final que resulte de resumir los “subíndices” establecidos en la etapa anterior. Cada uno de estos “subíndices”

103 En este tipo de análisis los datos que se pretende ilustrar en el plano se encuentran muy dispersos. El método de mínimos cuadrados en estadística busca compactar la “nube” de datos representados como puntos para que se ajusten a las características de cada eje y puedan ser graficados.

104 La puntuación ha de ser ilustrada en una gráfica bidimensional. En este caso, el método estadístico utilizado para hacer la correlación se denomina análisis factorial. Igual que en cualquier gráfica que represente espacios, cada uno de estos ejes posee una única dimensión; para este caso, dicha dimensión o espacio se denomina “escalar”.

105 Las variables pueden ser, además, continuas o discretas. Estas últimas son aquellas que adquieren el valor de un conjunto previamente determinado. Un ejemplo sería el número de personas en una reunión; el valor será de 1 a algún número finito. Las variables continuas, en cambio, pueden llegar a tener cualquier valor de entre un intervalo establecido, por lo cual no pueden ser medidas con exactitud. Un ejemplo serían todos los números entre 1 y 2: 1,125, 1,1667, 1,25... Se aplican, entonces, en características como peso, estatura, tiempo, etc.

recoge información de varias variables cualitativas asociadas a cada factor, que se condensan en un concepto llamado índice, a través del

análisis factorial múltiple, dado que, como se mencionó anteriormente, las nuevas variables o “subíndices” tienen la propiedad de ser continuas.

El método relacionado construye factores comunes, que representan al sistema de la forma:

$$\begin{aligned} X_1 &= \alpha_{11} f_1 + \alpha_{12} f_2 + \dots + \alpha_{1p} f_p \\ X_p &= \alpha_{p1} f_1 + \alpha_{p2} f_2 + \dots + \alpha_{pp} f_p \end{aligned}$$

Esto indica que cada una de las variables relacionadas es expresada en términos de p factores comunes y únicos, ponderados para cada caso por valores alfa f que le dan sentido a la relación. Estos factores son despejados en términos de las variables, de tal forma que se obtiene una forma de expresión similar a la ya acostumbrada de componentes principales:

$$\begin{aligned} f_1 &= \gamma_{11} X_1 + \gamma_{12} X_2 + \dots + \gamma_{1p} X_p \\ f_p &= \gamma_{p1} X_1 + \gamma_{p2} X_2 + \dots + \gamma_{pp} X_p \end{aligned}$$

En total, la suma de los factores recoge o representa la totalidad del sistema, medida a través de su varianza. Es decir, la suma de la varianza de los p factores es idéntica a la suma de las varianzas de las p variables. Sin embargo, el interés de esta metodología es el de reemplazar un conjunto de p variables: en este caso las 10 variables establecidas en la etapa anterior, a través del Análisis de Correspondencias Múltiples, por un solo indicador que resume de la mejor forma la información de los dichos “subíndices”.

Al finalizar la segunda etapa cada individuo está representado por un valor, que corresponde a la proyección de la nube de puntos en el

espacio R^{10} a un espacio de dimensión de una sola dimensión (espacio escalar), establecido por la primera componente de análisis factorial.

Finalmente, dado que en cada IES existen tantos valores como personas que respondieron el cuestionario, la medida resumen por institución es el promedio o mediana de los índices calculados para los miembros de la institución.

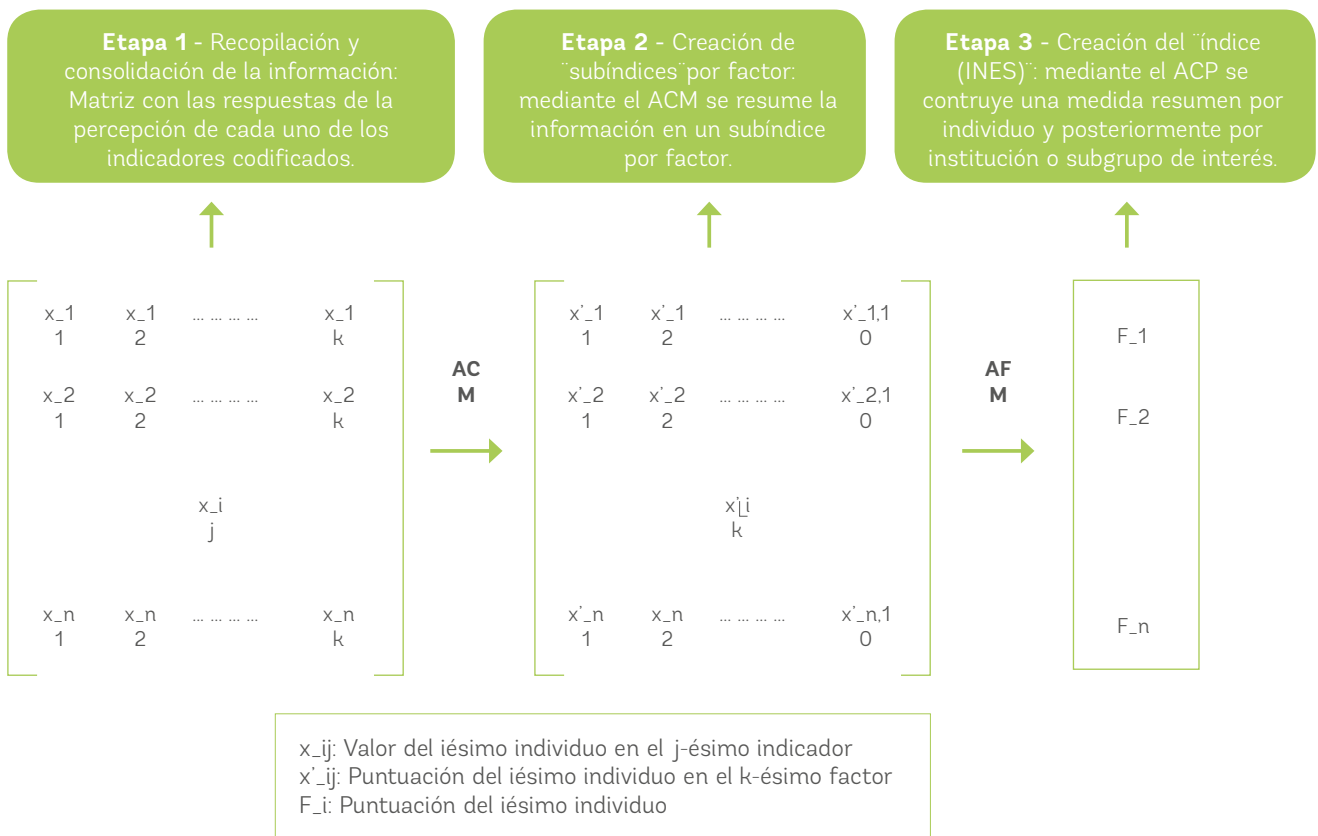
Adicionalmente, con los resultados finales del índice por institución, se procederá a realizar un procedimiento de clasificación jerárquica que permita identificar y ubicar tres grupos: las IES de buenos resultados, la de resultados medios y

aquellas en las que se debe realizar un proceso de intervención, con el fin de implementar o mejorar políticas, acciones y estrategias en el tema de educación inclusiva. También se podrá generar un reporte tipo macro por IES y a nivel micro por factor y grupo de interés. Cabe aclarar que los resultados de las IES dependerán de la muestra, al no ser

contrastados contra un criterio o valor de referencia.

Esta descripción técnica de la aplicación de la herramienta se puede resumir en la figura 10, la cual será presentada en un documento anexo al momento de diligenciar la herramienta para facilitar la comprensión de la metodología utilizada y su correcta interpretación.

Figura 10. Resumen de aplicación de la herramienta.



Para concluir este capítulo se presenta la figura 11, que resume el proceso general de operacionalización de la herramienta; además, permite ver cómo los estudios estadístico y

teórico fueron procesos paralelos al estudio conceptual, que permitieron llegar a una construcción de indicadores acorde con la característica cualitativa de la herramienta.

Figura 11. Proceso de operacionalización del Índice de Inclusión.



PRUEBA PILOTO - VALIDACIÓN

Con el fin de determinar si el índice proporciona los resultados esperados y de establecer una línea base que permita evidenciar cómo la comunidad universitaria percibe las diferentes acciones que las IES adelantan al respecto, se realizó una prueba piloto, en la cual se invitó a participar en el proceso a 17 IES de diferentes características. La selección de las IES se realizó con base en criterios que permitieran medir a instituciones de educación superior con distintas particularidades, que manifestaron la intención de continuar con el proceso, atendiendo a un enfoque

diferencial. Sin embargo, de las 17 IES invitadas, tres de ellas no pudieron considerarse dentro del estudio, dado que el tamaño de la muestra en dos fue inferior a cinco personas, y en una de ellas solo se obtuvo la percepción de docentes y administrativos, quedando la opción de los estudiantes fuera de la muestra, y por tal motivo, considerar dicha IES dentro del estudio podría sesgar los resultados finales. **A continuación se presentan las instituciones educativas que participaron en dicha etapa, a las que se agradece por su aporte en este proceso:**

- Universidad de Antioquia
- Fundación Universitaria del Área Andina
- Universidad Católica de Manizales
- Universidad de los Llanos
- Universidad Pedagógica Nacional
- Pontificia Universidad Javeriana de Cali
- Universidad de Ibagué
- Universidad Popular del Cesar
- Universidad de La Guajira
- Universidad del Rosario
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza
- Universidad Minuto de Dios
- Universidad Simón Bolívar de Barranquilla
- Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín.

PRIMERA ETAPA: CUANTIFICACIÓN POR FACTOR - CREACIÓN DE “SUBÍNDICES”

La primera etapa consiste en reducir la dimensión de la matriz de información, dando un puntaje de 0 a 5 a cada IES en cada uno de los factores. Este procedimiento se realiza a través del ACM. De esta manera, el resultado final de la etapa consiste en un puntaje o subíndice (dado por el primer componente resultante del ACM) en una escala de 0 a 5 (en la cual 0 significa percepción baja, y 5,

percepción alta), que determina la percepción de cada una de las personas que diligenciaron la herramienta. Para obtener el puntaje general del factor por IES (subíndice), se calcula la mediana de los puntajes de los integrantes de la respectiva IES, dado que en algunos casos se evidencian datos atípicos y la mediana como medida resumen es robusta para tales datos.

Los resultados para cada factor presentan la siguiente estructura:

Diagrama de cajas (*box-plot*), en el cual se marca la mediana de los puntajes por institución; esta a su vez define el puntaje global de la IES en cada factor, es decir, a mayor puntaje, mejor percepción de la comunidad de la IES. Para el análisis del respectivo gráfico, es importante tener en cuenta que la línea inferior de la caja representa el puntaje máximo atribuido por el 25% de los participantes (percentil 25), el límite superior constituye el puntaje máximo atribuido por el 75% de los participantes (percentil 75) y los datos que se encuentran fuera de los bigotes (líneas superiores e inferiores) se consideran datos atípicos (muy alejados de los demás,

ya sea porque resultan muy superiores o muy inferiores). Así mismo, la longitud de la caja representa la dispersión de los datos; es decir, entre más alargada sea, esto significa que existe discrepancia marcada en la percepción de los participantes dentro de una IES.

Tabla de frecuencias, en la cual se establecen los porcentajes de respuesta en cada una de las categorías del respectivo indicador. De esta manera, se marcan con verde aquellas categorías en las cuales el porcentaje de respuesta es superior al 75%, en amarillo las que se encuentran entre el 25% y el 75%, y en rojo aquellas con porcentajes inferiores al 25%.

Factor A: Misión y proyecto institucional (indicadores A1 y A2)

Al aplicar el ACM sobre los dos indicadores que se encuentran dentro de este factor, con el fin de obtener

los puntajes finales para el mismo, se observa que en el eje x del plano que se muestra en la figura 12 se

conserva la estructura de orden requerida, es decir, los puntajes positivos están asociados a percepciones positivas (Existe y se implementa o Siempre), mientras que los puntajes negativos se asocian a percepciones negativas (No existe, Nunca o No sabe).

De otro lado, al calcular el puntaje general de este factor por IES, se observa (ver figura 13) que la IES codificada con el número 14 es aquella de mejor percepción, con un puntaje de 5 (el 50% de las personas de dicha institución tienen una excelente percepción de los indicadores relacionados con este factor), mientras que la IES codificada con el número 10 presenta la menor percepción dentro de la IES, medida con un puntaje de 2,38. Esto es consecuente con lo evidenciado en las respuestas dadas por los integrantes de cada IES y mostradas en la tabla 11, en la cual se evidencia que

para la IES 14, un 92,47% afirma que en la institución de educación superior existe y se **implementa** una política de educación inclusiva, que permite reconocer y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, y un 72,31% afirma que la institución **siempre** identifica la diversidad estudiantil caracterizando sus particularidades (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas, geográficas y relacionadas con el conflicto armado), y pone énfasis en aquellos que son más proclives a ser excluidos del sistema, mientras que en la IES 10 solo el 37,71% de los participantes en la herramienta tienen una buena percepción con respecto al primer indicador, y solo el 17,71% presentan una buena percepción con respecto al segundo indicador, razón por la cual dichas instituciones se ubican como las de mejor y peor percepción, según el subíndice calculado.

Figura 12. Estructura de orden de las percepciones del factor A en 14 IES.

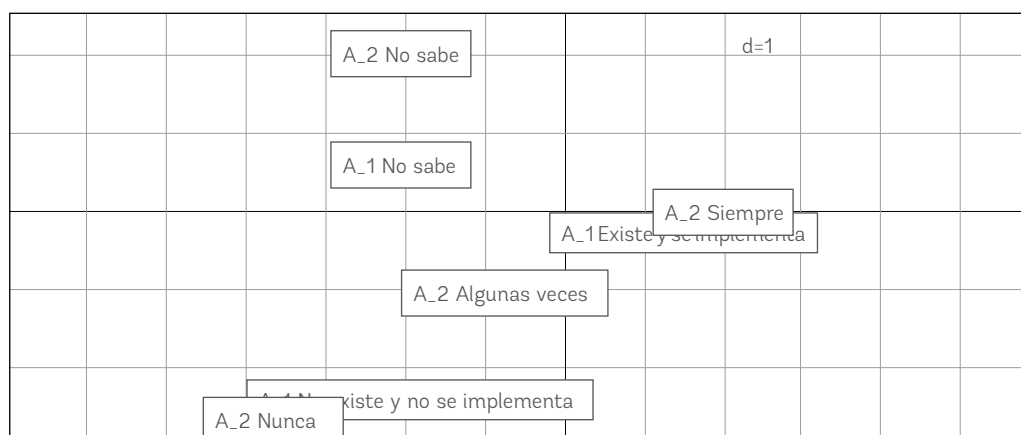


Figura 13. Puntaje general del factor A en 14 IES.

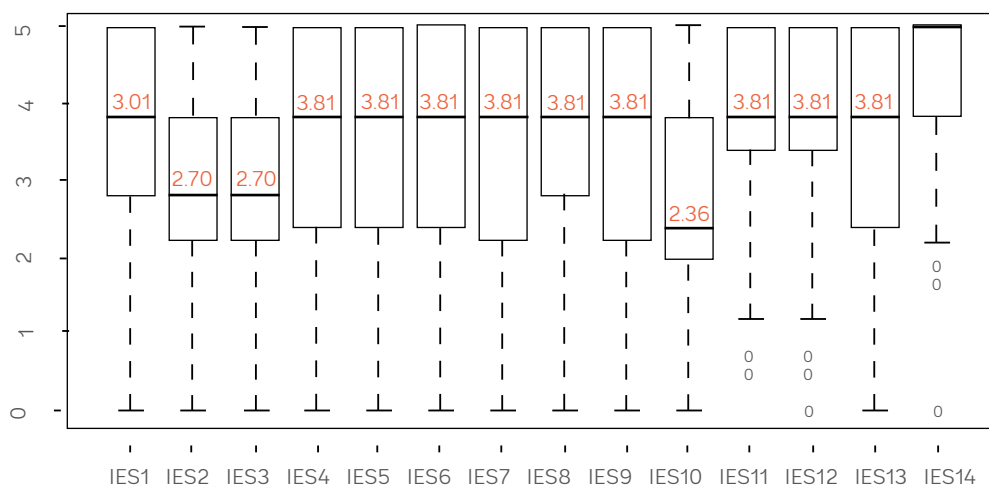


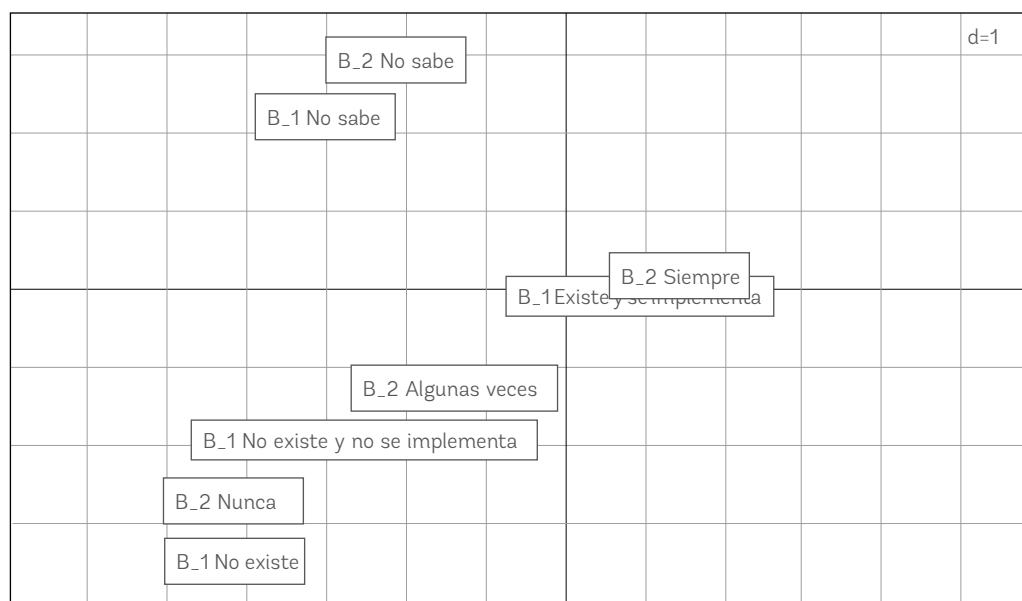
Tabla 11. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor A en 14 IES.

IDEN- TIFICA- CIÓN	A1. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN				A2. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA			
	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
IES1	55.17%	11.76%	8.52%	24.54%	53.75%	33.67%	2.84%	9.74%
IES2	36.22%	19.90%	10.71%	33.16%	35.20%	46.94%	10.71%	7.14%
IES3	41.72%	15.89%	18.54%	23.84%	33.11%	47.68%	11.26%	7.95%
IES4	71.89%	7.57%	2.70%	17.84%	31.35%	58.92%	4.86%	4.86%
IES5	63.16%	13.82%	13.16%	9.87%	46.71%	35.53%	7.24%	10.53%
IES6	60.00%	7.14%	10.00%	22.86%	38.57%	41.43%	7.14%	12.86%
IES7	58.14%	11.30%	11.30%	19.27%	34.88%	48.17%	5.65%	11.30%
IES8	67.66%	8.46%	5.97%	17.91%	44.28%	36.82%	5.47%	13.43%
IES9	64.00%	8.80%	10.40%	16.80%	32.80%	44.80%	7.20%	15.20%
IES10	37.71%	17.14%	13.71%	31.43%	17.71%	46.29%	13.71%	22.29%
IES11	75.40%	5.83%	0.97%	17.80%	48.22%	25.89%	6.80%	19.09%
IES12	69.33%	9.33%	8.67%	12.67%	58.33%	28.33%	6.00%	7.33%
IES13	67.83%	7.01%	9.87%	15.29%	39.81%	31.53%	7.32%	21.34%
IES14	92.47%	2.69%	0.54%	4.30%	72.31%	20.43%	1.34%	5.91%
TOTAL	63.76%	9.90%	8.01%	18.33%	45.57%	36.42%	6.13%	11.87%

**Factor B: Estudiantes y profesores
(indicadores B1 y B2)**

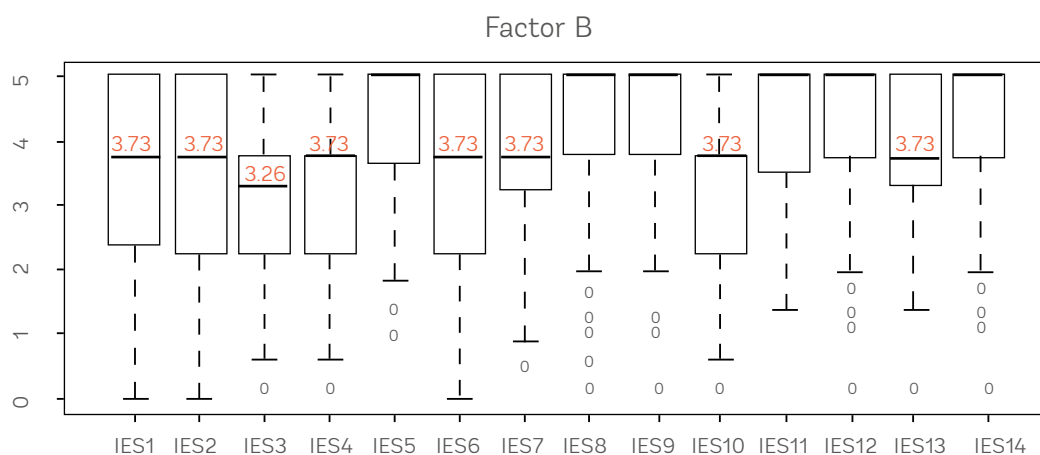
En este factor también se evidencia la estructura de orden requerida, en la cual al lado derecho (eje positivo) se encuentran la percepciones buenas, mientras que del lado negativo, las percepciones negativas (figura 14).

Figura 14. Estructura de orden de las percepciones del factor B en 14 IES.



En el lugar de las IES con mejores percepciones, se ubican seis con un puntaje empatado. Sin embargo, la de menor dispersión (menor discrepancia) es la IES codificada con el número 14, lo que la vuelve a posicionar como la de mejor percepción, consecuente con lo que el 90,59% de los participantes afirman: que en la institución **existe y se implementa** una política que facilita la participación de todas y todos los estudiantes y docentes en los procesos académicos y administrativos, y el 67,2% afirma que la institución **siempre** genera

los mecanismos para que los docentes participen en los procesos de docencia, investigación y extensión, que transformen las prácticas pedagógicas y valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo. En contraposición, como la de menor percepción en este factor se ubica la IES codificada con el número 3, que presenta un puntaje de 3,28, dado que solo el 52,98% de sus integrantes tienen buena percepción en el primer indicador (B1) y solo el 32,45% presentan buena percepción en el segundo indicador (B2).

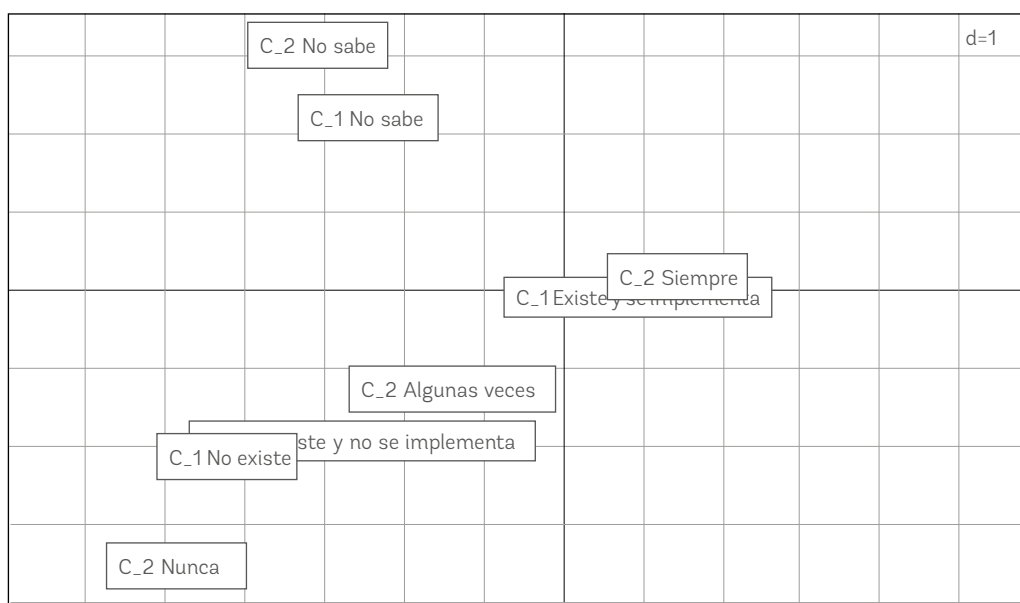
Figura 15. Puntaje general del factor B en 14 IES.**Tabla 12. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor B en 14 IES**

IDENTIFICACIÓN	B1. PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES				B2. DOCENTES INCLUSIVOS			
	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
IES1	71.20%	12.98%	4.26%	11.56%	45.64%	37.93%	11.16%	5.27%
IES2	56.63%	26.02%	6.12%	11.22%	38.78%	47.45%	6.63%	7.14%
IES3	52.98%	23.84%	13.91%	9.27%	32.45%	50.33%	8.61%	8.61%
IES4	57.30%	18.92%	7.03%	16.76%	30.81%	57.84%	7.57%	3.78%
IES5	78.29%	13.82%	3.29%	4.61%	64.47%	29.61%	3.29%	2.63%
IES6	70.00%	12.86%	4.29%	12.86%	50.00%	40.00%	7.14%	2.86%
IES7	77.08%	11.96%	3.99%	6.98%	52.49%	34.55%	9.63%	3.32%
IES8	85.07%	5.97%	3.48%	5.47%	68.66%	23.38%	5.47%	2.49%
IES9	86.40%	6.40%	1.60%	5.60%	57.60%	31.20%	6.40%	4.80%
IES10	62.29%	14.29%	12.57%	10.86%	29.71%	50.29%	12.00%	8.00%
IES11	80.58%	6.80%	0.97%	11.65%	66.02%	22.01%	11.97%	0.00%
IES12	84.00%	7.00%	3.00%	6.00%	73.67%	20.33%	4.67%	1.33%
IES13	75.48%	13.38%	4.14%	7.01%	57.01%	30.89%	10.19%	1.91%
IES14	90.59%	5.65%	0.81%	2.96%	67.20%	27.69%	3.49%	1.61%
TOTAL	75.09%	12.02%	4.37%	8.52%	54.25%	34.18%	8.07%	3.50%

**Factor C: Procesos académicos
(indicadores C1 a C2)**

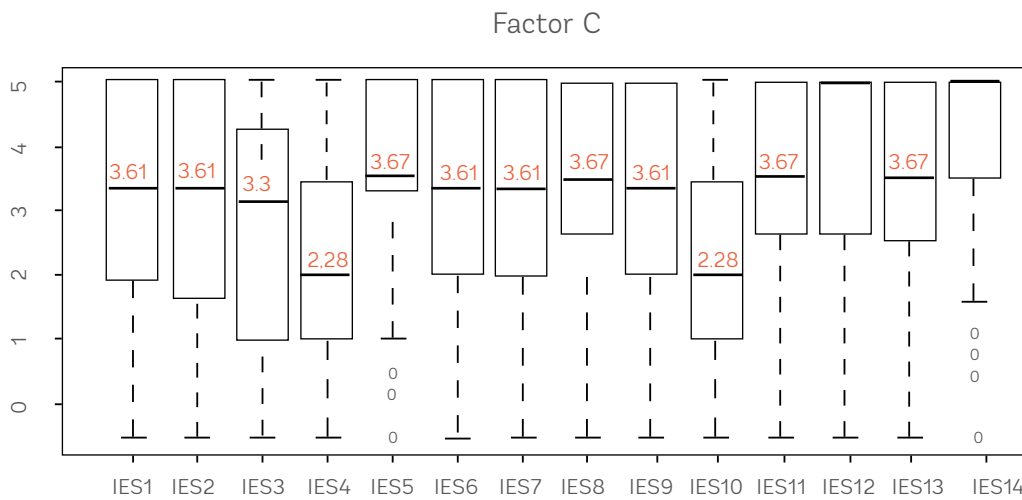
Con respecto a la validación en la estructura de orden del subíndice asociado al factor C, se evidencia que se cumple lo requerido.

Figura 16. Estructura de orden de las percepciones del factor C en 14 IES.



Las instituciones 12 y 14 presentan la mejor percepción, mientras que las IES 4 y 10 se ubican como las de menor percepción. En dichas instituciones, solo el 32,97% y el 37,71% de los participantes, respectivamente, afirman que **existen y se implementan** currículos de la institución flexibles e interdisciplinarios, y que contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el

desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil. Además, solo el 17,30% y el 22,86%, respectivamente, afirman que **siempre** los procesos académicos de la institución cuentan con herramientas de evaluación flexibles, que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante.

Figura 17. Puntaje general del factor C en 14 IES.**Tabla 13. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor C en 14 IES.**

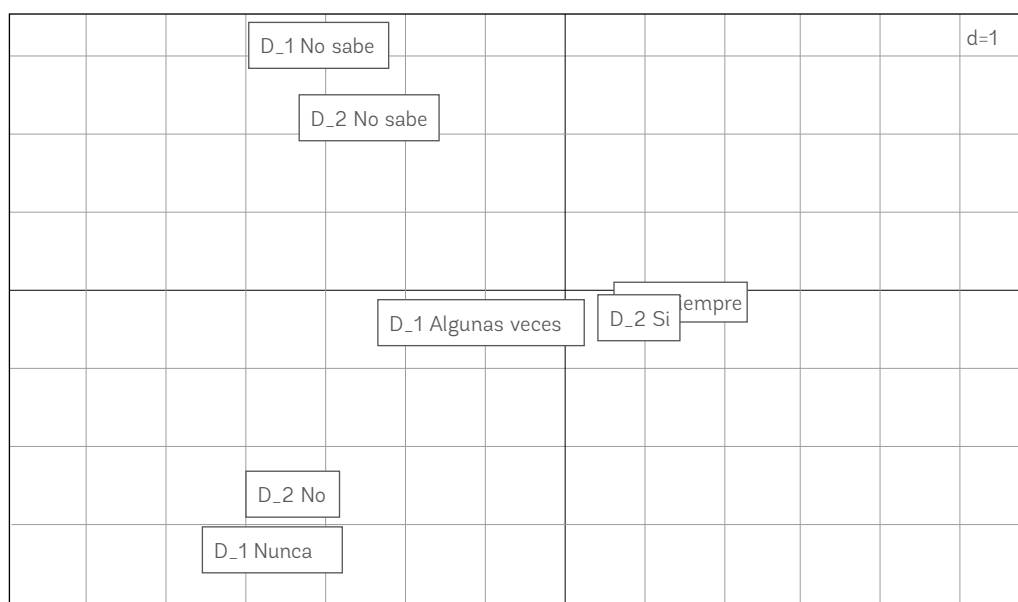
IDENTIFICACIÓN	C1. INTERDISCIPLINARIEDAD Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR				C2. EVALUACIÓN FLEXIBLE			
	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
IES1	62.88%	12.98%	9.74%	14.40%	47.06%	34.08%	10.55%	8.32%
IES2	52.55%	20.41%	13.78%	13.27%	35.71%	43.37%	9.18%	11.73%
IES3	46.36%	17.22%	23.84%	12.58%	34.44%	44.37%	9.93%	11.26%
IES4	32.97%	15.68%	30.81%	20.54%	17.30%	67.03%	8.65%	7.03%
IES5	69.08%	19.08%	6.58%	5.26%	59.21%	35.53%	3.29%	1.97%
IES6	51.43%	17.14%	15.71%	15.71%	54.29%	38.57%	4.29%	2.86%
IES7	54.49%	13.29%	19.93%	12.29%	51.83%	38.54%	4.98%	4.65%
IES8	66.17%	13.43%	9.45%	10.95%	57.71%	34.33%	5.97%	1.99%
IES9	61.60%	7.20%	19.20%	12.00%	56.00%	36.00%	5.60%	2.40%
IES10	37.71%	13.71%	32.00%	16.57%	22.86%	54.29%	8.57%	14.29%
IES11	66.34%	6.15%	7.77%	19.74%	61.17%	27.18%	10.68%	0.97%
IES12	69.67%	14.33%	11.00%	5.00%	63.67%	30.00%	3.33%	3.00%
IES13	69.75%	10.83%	8.60%	10.83%	56.37%	30.57%	6.69%	6.37%
IES14	81.72%	4.84%	6.18%	7.26%	60.75%	32.80%	2.96%	3.49%
TOTAL	61.66%	12.38%	13.61%	12.35%	50.21%	37.14%	6.97%	5.68%

Factor D: Espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural (indicadores D1 y D2)

En este factor, la asociación del eje x con la percepción se da de forma natural. Es decir, en el lado positivo del eje se ubican las percepciones positivas, y en el negativo, las

desfavorables. Adicionalmente, se evidencia que buenas percepciones en el factor D1 están correspondiendo con buenas percepciones en el factor D2, y viceversa.

Figura 18. Estructura de orden de las percepciones del factor D en 14 IES.



Para este factor, la mayoría de las instituciones medidas presentan un comportamiento similar, y por tal motivo, un empate técnico en la respectiva puntuación. Sin embargo, las instituciones referenciadas con los números 2, 3 y 10 se ubican por debajo de las demás. Esto debido a que presentan porcentajes de malas percepciones en los indicadores medidos, superiores a los de las demás IES. Así, en estas

instituciones el porcentaje de participantes que refieren que la institución nunca cuenta con centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva es superior al 10%, y el porcentaje que refiere que la institución sí desarrolla procesos de investigación, temáticas relacionadas con la educación inclusiva y promueve estrategias enmarcadas en sus principios, es inferior al 60%.

Figura 19. Puntaje general del factor D en 14 IES.

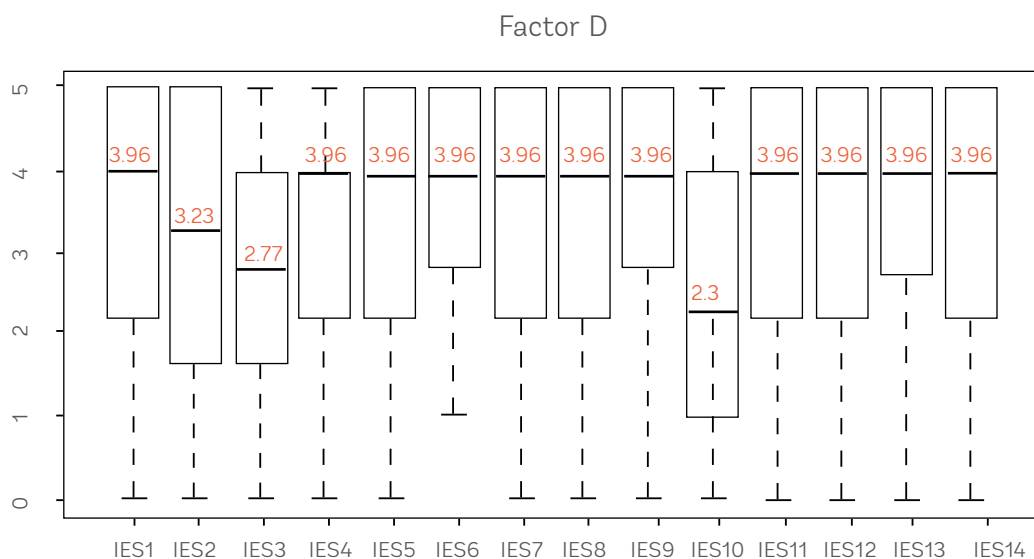


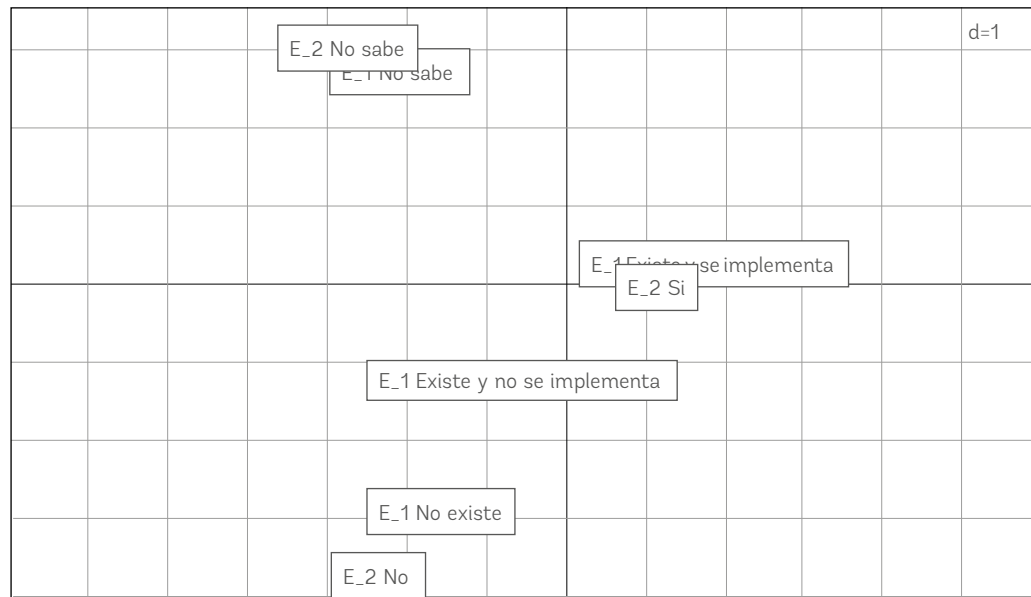
Tabla 14. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor D en 14 IES.

IDENTIFICACIÓN	D1. INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA				D2. INCLUSIVA CON LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL		
	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Si	No	No sabe
IES1	39.76%	32.86%	20.89%	6.49%	67.87%	9.53%	28.60%
IES2	33.16%	40.82%	15.31%	10.71%	55.61%	16.33%	28.06%
IES3	23.84%	44.37%	19.87%	11.92%	52.98%	10.60%	36.42%
IES4	23.78%	50.81%	21.62%	3.78%	73.51%	2.70%	23.78%
IES5	44.74%	36.84%	11.84%	6.58%	63.16%	5.92%	30.92%
IES6	35.71%	51.43%	12.86%	0.00%	71.43%	7.14%	21.43%
IES7	44.19%	34.55%	14.95%	6.31%	64.78%	5.32%	29.90%
IES8	49.25%	31.84%	17.41%	1.49%	62.69%	4.98%	32.34%
IES9	45.60%	37.60%	12.80%	4.00%	72.00%	5.60%	22.40%
IES10	21.14%	37.71%	26.29%	14.86%	49.71%	14.29%	36.00%
IES11	54.05%	24.60%	19.09%	2.27%	62.14%	3.88%	33.98%
IES12	53.67%	26.67%	14.67%	5.00%	65.67%	8.33%	26.00%
IES13	49.36%	31.53%	14.97%	4.14%	63.38%	6.69%	29.94%
IES14	56.72%	28.23%	11.02%	4.03%	62.90%	7.26%	29.84%
TOTAL	43.48%	33.97%	16.84%	5.71%	62.68%	7.69%	29.64%

Factor E: Pertinencia e impacto social (indicadores E1 y E2)

De la misma manera que en los casos anteriores, se observa la correspondencia entre el eje x y las categorías de buenas y malas percepciones. Así mismo, se observa la asociación entre las categorías favorables y desfavorables en los dos indicadores medidos.

Figura 20. Estructura de orden de las percepciones del factor E en 14 IES.



A diferencia del factor anterior, en este se presenta un empate técnico, pero con respecto a las universidades con menor percepción, ubicando a la IES codificada con el número 3 como la de menor percepción. Esto es coincidente con la tabla de frecuencias presentada, en la cual se evidencia que en dicha IES menos del 30% de los participantes refieren que en la institución **existen y se implementan** programas

y actividades de extensión o proyección social que respondieron a necesidades regionales y poblacionales determinadas, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva en el contexto colombiano, y menos del 60% afirma que la IES **sí** desarrolla estrategias e implementa mecanismos de acompañamiento a sus egresados como parte de una política de seguimiento y apoyo a la vinculación laboral.

Figura 21. Puntaje general del factor E en 14 IES.

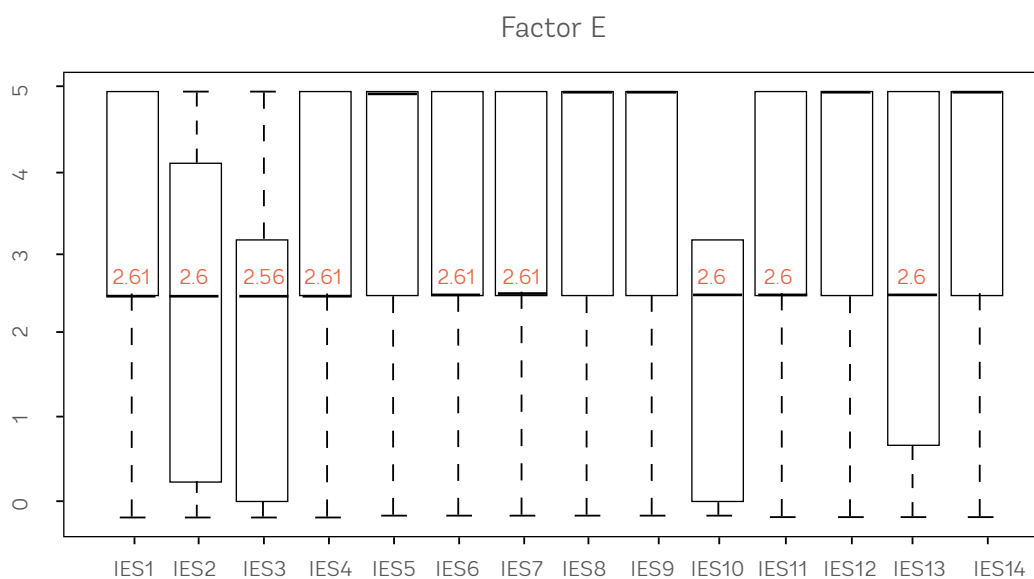


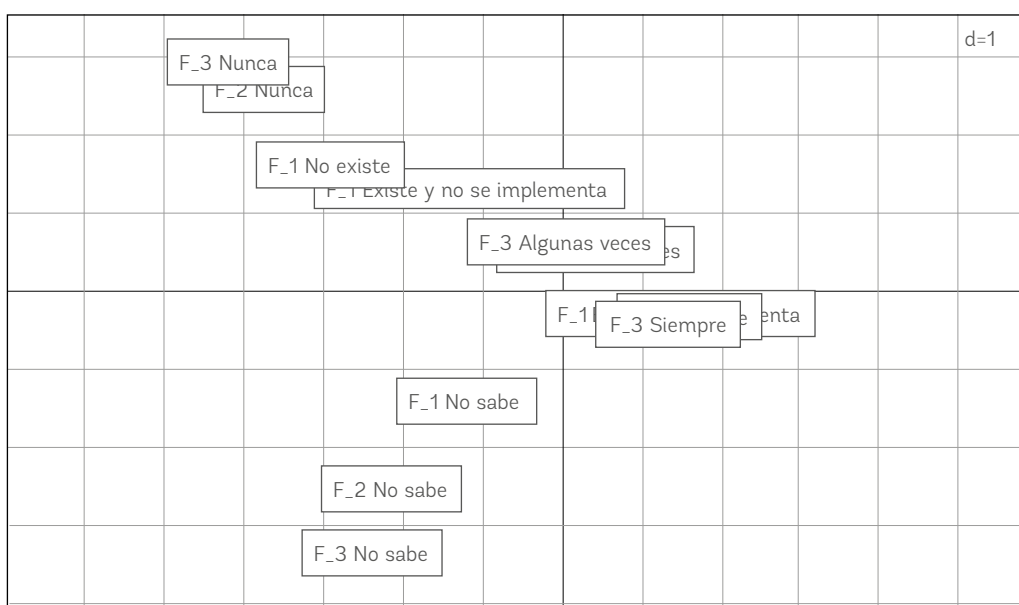
Tabla 15. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor E en 14 IES

IES	E1. EXTENSIÓN, PROYECCIÓN SOCIAL Y CONTEXTO REGIONAL				E2. SEGUIMIENTO Y APOYO A VINCULACIÓN LABORAL		
	Existe y se implementa	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Si	No	No sabe
IES1	54.97%	13.79%	7.91%	23.33%	63.69%	7,51%	28,80%
IES2	32.14%	21.94%	13.27%	32.65%	56,63%	14,80%	28,57%
IES3	29.14%	19.87%	17.22%	33.77%	49,67%	19,87%	30,46%
IES4	34.59%	15.14%	16.76%	33.51%	75,68%	3,24%	21,08%
IES5	61.84%	11.18%	6.58%	20.39%	75,66%	6,58%	17,76%
IES6	50.00%	8.57%	2.86%	38.57%	82,86%	4,29%	12,86%
IES7	51.50%	12.29%	6.31%	29.90%	67,11%	9,30%	23,59%
IES8	66.17%	9.45%	3.98%	20.40%	77,61%	4,98%	17,41%
IES9	63.20%	8.80%	8.80%	19.20%	85,60%	4,80%	9,60%
IES10	33.71%	16.00%	16.00%	34.29%	53,14%	13,14%	33,71%
IES11	46.28%	9.71%	2.27%	41.75%	71,84%	3,88%	24,27%
IES12	68.33%	7.33%	4.33%	20.00%	79,67%	6,33%	14,00%
IES13	38.22%	12.42%	6.37%	42.99%	65,92%	9,87%	24,20%
IES14	74.19%	9.14%	2.69%	13.98%	86,56%	3,49%	9,95%
TOTAL	52.06%	12.32%	7.48%	28.14%	70.60%	7.69%	21.71%

Factor F: Autoevaluación y autorregulación (indicadores F1 a F3)

Para este factor se destaca que es el único que presenta tres indicadores. Sin embargo, la correspondencia entre los valores del eje x y las categorías de percepción se mantienen, así como las asociaciones entre las categorías de respuesta de los tres indicadores.

Figura 22. Estructura de orden de las percepciones del factor F en 14 IES.



Al analizar los resultados por institución, se observa que dicho factor presenta una alta dispersión en los puntajes globales. La IES 14 tiene la mejor percepción, dado que presenta los más altos porcentajes de respuestas positivas (indicador verde) en los indicadores medidos dentro de este factor, mientras que las IES 3 y 10 exhiben los conceptos más desfavorables. Con respecto a la institución 10, su ubicación se da por el alto porcentaje de participantes que refieren que en ella **no existen o no saben si existen** procesos de autoevaluación y autorregulación que permitan identificar el

cumplimiento institucional frente al enfoque de la educación inclusiva y sus características (indicador en amarillo), y en cuanto a la IES 3, presenta el menor porcentaje de participantes que refieren que la institución **siempre** implementa estrategias de mejoramiento continuo a partir de los resultados de las autoevaluaciones y las evaluaciones de la comunidad académica, y que siempre cuenta con un sistema de información disponible, confiable y accesible que orienta la formulación de políticas institucionales que fomentan la educación superior inclusiva, con porcentajes cercanos al 30%.

Figura 23. Puntaje general del factor F en 14 IES.

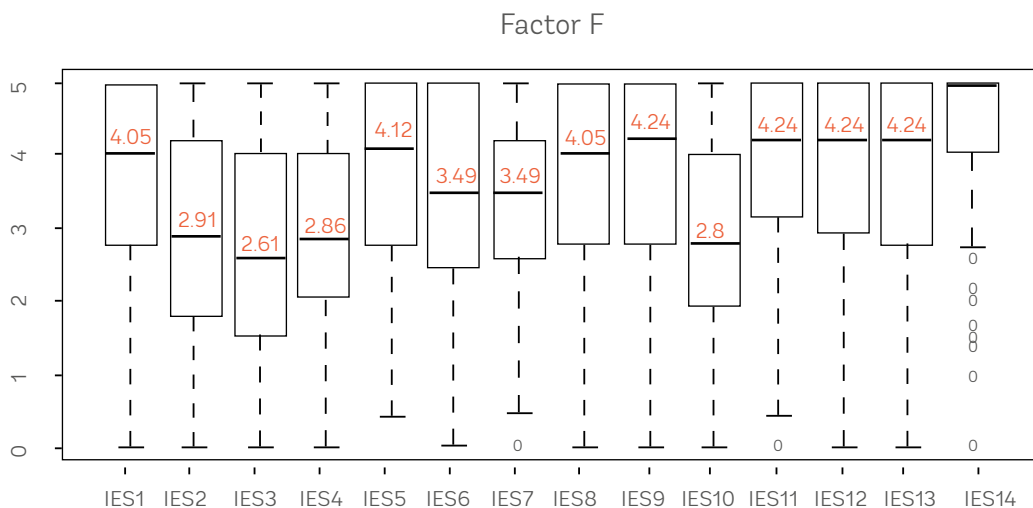


Tabla 16. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor F en 14 IES

IDEN- TIFICA- CIÓN	F1. PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA				F2. ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO				F3. SISTEMA DE INFORMACIÓN INCLUSIVO			
	Existe y se imple- menta	Existe y no se implementa	No existe	No sabe	Siempre	Algu- nas veces	No sabe	Nunca	Siem- pre	Algunas veces	No sabe	Nunca
IES1	57,20%	7,51%	7,30%	27,99%	52,74%	28,19%	12,17%	6,90%	56,19%	31,64%	8,92%	3,25%
IES2	44,90%	15,31%	18,88%	20,92%	41,33%	27,04%	14,29%	17,35%	37,24%	35,20%	13,27%	14,29%
IES3	40,40%	22,52%	13,25%	23,84%	29,14%	33,11%	18,54%	19,21%	30,46%	37,75%	16,56%	15,23%
IES4	40,00%	9,19%	15,14%	35,68%	30,27%	35,14%	28,11%	6,49%	38,38%	39,46%	15,68%	6,49%
IES5	63,82%	13,16%	11,84%	11,18%	54,61%	25,66%	13,16%	6,58%	61,18%	26,97%	7,89%	3,95%
IES6	52,86%	7,14%	12,86%	27,14%	51,43%	20,00%	20,00%	8,57%	55,71%	25,71%	15,71%	2,86%
IES7	53,82%	9,97%	13,29%	22,92%	47,51%	28,57%	15,28%	8,64%	53,82%	34,55%	6,98%	4,65%
IES8	54,73%	10,95%	7,96%	26,37%	55,72%	21,89%	15,42%	6,97%	57,21%	30,35%	5,97%	6,47%
IES9	67,20%	3,20%	13,60%	16,00%	48,00%	30,40%	12,80%	8,80%	63,20%	24,00%	8,00%	4,80%
IES10	30,29%	16,57%	27,43%	25,71%	30,29%	33,71%	20,00%	16,00%	41,14%	40,57%	9,71%	8,57%
IES11	67,64%	3,56%	3,24%	25,57%	60,84%	18,45%	15,53%	5,18%	58,25%	25,57%	13,59%	2,59%
IES12	68,00%	6,00%	10,00%	16,00%	52,00%	24,67%	16,33%	7,00%	67,33%	23,33%	7,00%	2,33%
IES13	66,56%	10,19%	6,69%	16,56%	53,50%	27,39%	12,74%	6,37%	60,51%	23,25%	12,42%	3,82%
IES14	80,38%	5,11%	2,42%	12,10%	77,69%	16,67%	4,57%	1,08%	78,23%	16,13%	4,30%	1,34%
TOTAL	58,88%	9,21%	10,14%	21,77%	51,70%	25,90%	14,47%	7,92%	56,52%	28,77%	9,72%	4,99%

Figura 25. Puntaje general del factor G en 14 IES.

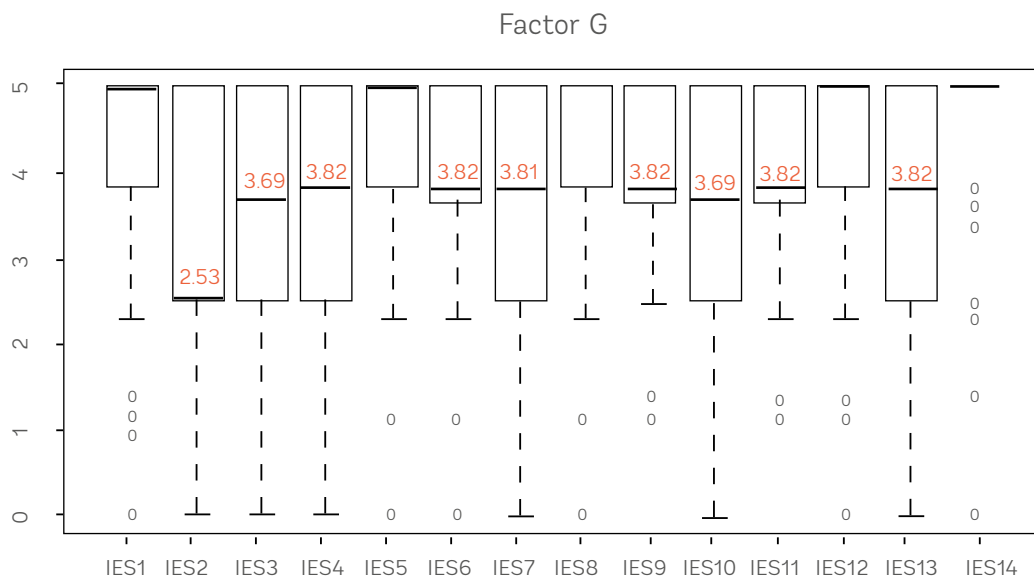


Tabla 17. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor G en 14 IES

IDENTIFICACIÓN	G1. PROGRAMAS DE BIENESTAR UNIVERSITARIO				G2. PERMANENCIA ESTUDIANTIL			
	Siempre	Algunas veces	No sabe	Nunca	Siempre	Algunas veces	No sabe	Nunca
IES1	75,66%	18,66%	3,85%	1,83%	59,43%	29,01%	8,92%	2,64%
IES2	42,86%	39,80%	5,61%	11,73%	40,31%	37,24%	8,67%	13,78%
IES3	46,36%	34,44%	7,28%	11,92%	49,01%	27,81%	13,91%	9,27%
IES4	55,14%	37,84%	5,41%	1,62%	49,19%	40,54%	8,11%	2,16%
IES5	78,29%	19,74%	1,32%	0,66%	61,18%	28,95%	7,24%	2,63%
IES6	75,71%	18,57%	2,86%	2,86%	44,29%	31,43%	18,57%	5,71%
IES7	55,15%	32,56%	7,64%	4,65%	42,19%	33,89%	17,28%	6,64%
IES8	80,10%	16,42%	2,99%	0,50%	65,67%	23,88%	7,96%	2,49%
IES9	74,40%	24,00%	0,00%	1,60%	48,00%	34,40%	14,40%	3,20%
IES10	49,14%	30,86%	13,14%	6,86%	34,86%	34,29%	18,29%	12,57%
IES11	75,08%	18,12%	6,47%	0,32%	55,99%	23,30%	19,09%	1,62%
IES12	80,67%	17,00%	1,33%	1,00%	74,00%	18,67%	5,00%	2,33%
IES13	59,87%	25,80%	9,24%	5,10%	43,95%	30,25%	20,38%	5,41%
IES14	85,75%	11,02%	2,15%	1,08%	84,95%	11,02%	3,49%	0,54%
TOTAL	68,42%	23,30%	5,02%	3,26%	56,52%	27,39%	11,66%	4,43%

Figura 27. Puntaje general del factor H en 14 IES.

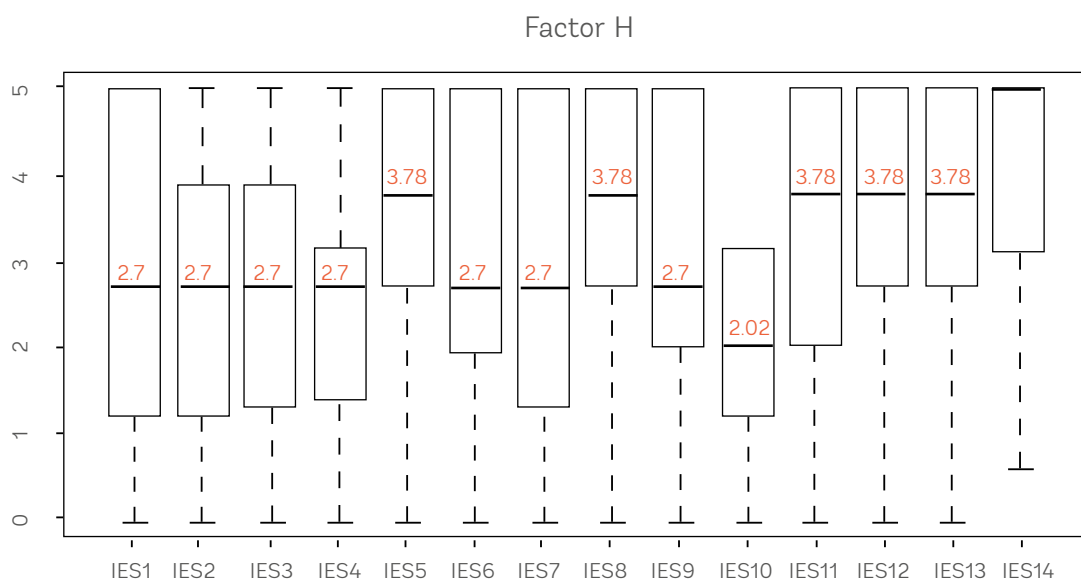
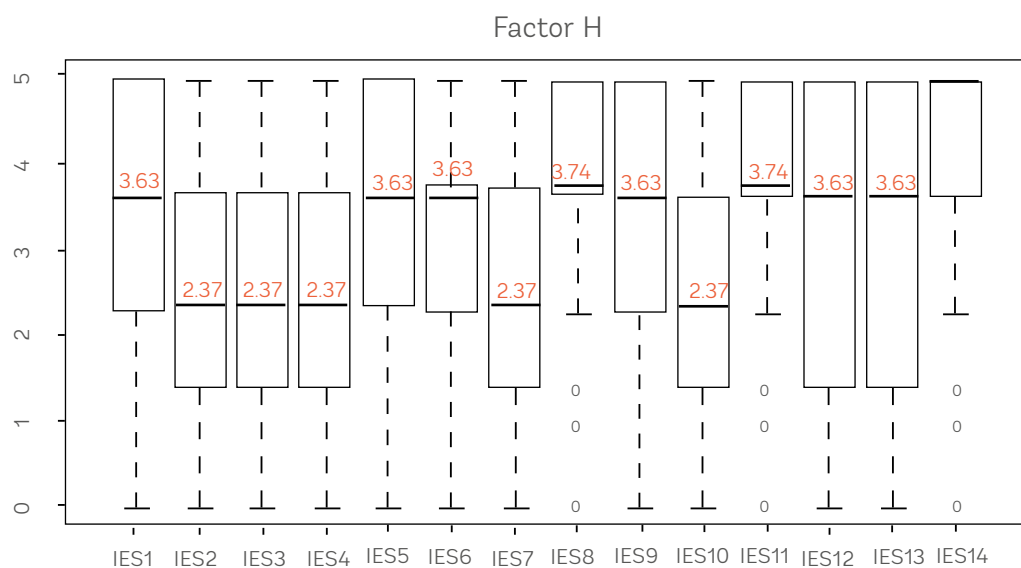


Tabla 18. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor H en 14 IES

IDENTIFICACIÓN	H1. PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y DE GESTIÓN FLEXIBLES				H2. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL			
	Siempre	Algunas veces	No sabe	Nunca	Siempre	Algunas veces	No sabe	Nunca
IES1	37,12%	31,24%	21,91%	9,74%	37,32%	27,79%	25,76%	9,13%
IES2	26,02%	34,69%	22,45%	16,84%	30,61%	37,76%	16,33%	15,31%
IES3	27,81%	37,09%	22,52%	12,58%	29,80%	37,09%	19,87%	13,25%
IES4	17,30%	41,08%	26,49%	15,14%	25,41%	51,35%	18,92%	4,32%
IES5	43,42%	36,18%	15,13%	5,26%	50,00%	34,21%	11,18%	4,61%
IES6	30,00%	35,71%	21,43%	12,86%	40,00%	42,86%	12,86%	4,29%
IES7	29,57%	33,55%	19,60%	17,28%	36,21%	41,53%	15,28%	6,98%
IES8	41,29%	35,32%	17,91%	5,47%	50,25%	33,83%	14,43%	1,49%
IES9	37,60%	36,80%	17,60%	8,00%	42,40%	36,80%	12,00%	8,80%
IES10	17,71%	29,71%	27,43%	25,14%	21,71%	42,29%	20,57%	15,43%
IES11	48,22%	25,57%	21,04%	5,18%	52,75%	26,21%	18,12%	2,91%
IES12	41,67%	36,67%	13,67%	8,00%	48,33%	33,00%	12,67%	6,00%
IES13	47,13%	27,07%	19,11%	6,69%	51,91%	29,62%	11,46%	7,01%
IES14	62,90%	26,34%	9,41%	1,34%	70,97%	21,77%	6,45%	0,81%
TOTAL	38,91%	32,18%	19,11%	9,81%	44,14%	33,22%	15,85%	6,79%

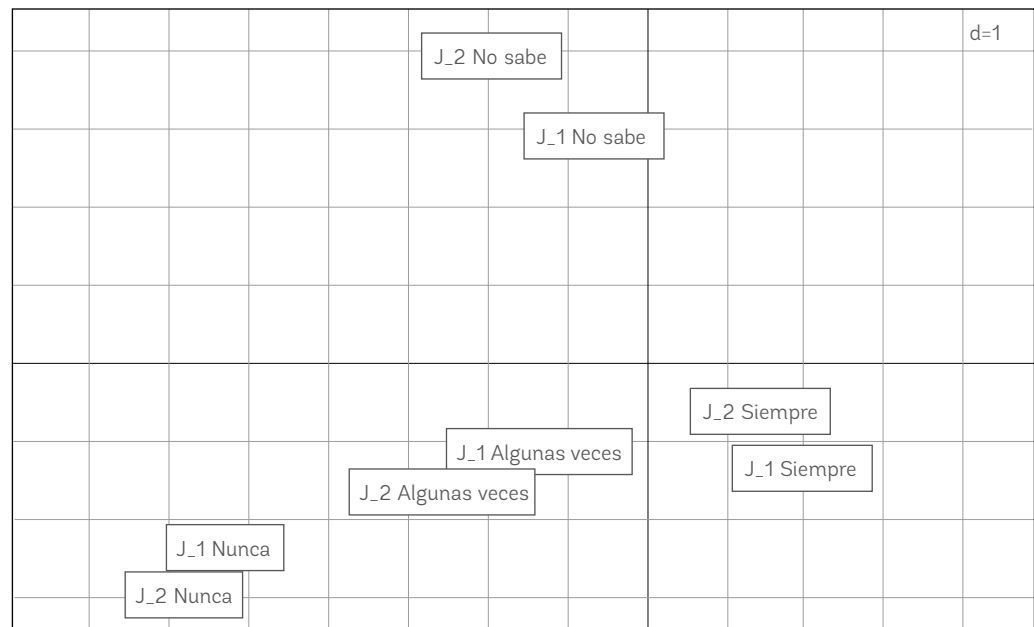
Figura 29. Puntaje general del factor I en 14 IES.**Tabla 19. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor I en 14 IES**

IES	I1. RECURSOS, EQUIPOS Y ESPACIOS DE PRÁCTICA				I2. INSTALACIONES E INFRAESTRUCTURA		
	Siempre	Algunas veces	No sabe	Nunca	Si	No	No sabe
IES1	35,29%	36,92%	18,66%	9,13%	54,77%	19,88%	25,35%
IES2	27,55%	43,37%	9,18%	19,90%	32,65%	36,73%	30,61%
IES3	28,48%	46,36%	11,92%	13,25%	31,79%	35,10%	33,11%
IES4	15,14%	65,95%	7,57%	11,35%	35,68%	27,57%	36,76%
IES5	44,08%	42,76%	3,29%	9,87%	65,79%	10,53%	23,68%
IES6	37,14%	48,57%	7,14%	7,14%	45,71%	22,86%	31,43%
IES7	33,55%	41,86%	7,31%	17,28%	30,56%	36,21%	33,22%
IES8	56,72%	35,82%	4,48%	2,99%	71,14%	4,98%	23,88%
IES9	43,20%	40,80%	4,80%	11,20%	52,00%	24,00%	24,00%
IES10	26,29%	43,43%	9,14%	21,14%	39,43%	27,43%	33,14%
IES11	64,40%	24,27%	6,80%	4,53%	65,37%	3,56%	31,07%
IES12	45,67%	36,33%	5,67%	12,33%	44,00%	32,00%	24,00%
IES13	39,17%	35,35%	8,60%	16,88%	51,91%	26,75%	21,34%
IES14	66,13%	30,38%	1,88%	1,61%	74,73%	4,57%	20,70%
TOTAL	42,22%	38,61%	8,28%	10,89%	51,56%	21,26%	27,18%

**Factor J: Recursos financieros
(indicadores J1 y J2)**

Se observa que en el eje x del plano que se presenta en la figura 28 se conserva la estructura de orden requerida, es decir, los puntajes positivos están asociados a percepciones positivas (Existe y se implementa o Siempre), mientras que los puntajes negativos se asocian a percepciones negativas (No existe, Nunca o No sabe).

Figura 30. Estructura de orden de las percepciones del factor J en 14 IES.



Finalmente, en el factor J tres instituciones se ubican en las posiciones de menor percepción (IES 2, 3 y 10). La ubicación de estas se debe a que son las de menor porcentaje de referencias a que **siempre** la institución destina recursos y garantiza la sostenibilidad de las estrategias de educación inclusiva,

y que **siempre** la institución cuenta con programas especiales o establece convenios de cooperación con entidades que financian el acceso y la permanencia de los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema (indicadores en rojo o amarillo, con porcentajes cercanos al 25%).

Figura 31. Puntaje general del factor J en 14 IES.

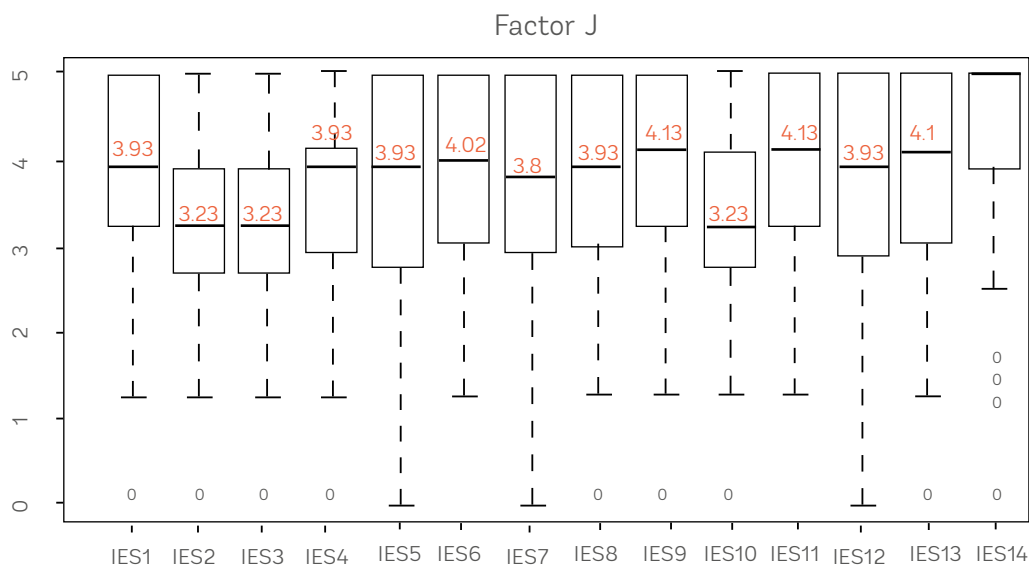


Tabla 20. Porcentajes de respuestas en cada una de las categorías del factor J en 14 IES

IDENTIFICACIÓN	J1. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA SOSTENIBLES				J2. APOYO FINANCIERO A ESTUDIANTES			
	Siempre	Algunas veces	No sabe	Nunca	Siempre	Algunas veces	No sabe	Nunca
IES1	31,44%	33,47%	29,82%	5,27%	60,65%	19,68%	16,02%	3,65%
IES2	25,51%	35,71%	22,45%	16,33%	31,63%	35,2%	20,92%	12,24%
IES3	17,88%	43,05%	24,50%	14,57%	35,76%	31,13%	22,52%	10,60%
IES4	27,03%	45,41%	24,32%	3,24%	48,11%	27,03%	22,16%	2,70%
IES5	40,79%	34,87%	17,11%	7,24%	57,89%	30,92%	9,21%	1,97%
IES6	35,71%	28,57%	34,29%	1,43%	54,29%	24,29%	20,00%	1,43%
IES7	32,23%	33,55%	27,57%	6,64%	45,85%	26,25%	22,59%	5,32%
IES8	40,80%	26,87%	27,86%	4,48%	55,22%	23,38%	16,92%	4,48%
IES9	44,80%	32,80%	16,00%	6,40%	70,40%	20,00%	6,40%	3,20%
IES10	20,00%	34,29%	32,00%	13,71%	32,00%	28,00%	29,71%	10,29%
IES11	46,28%	18,77%	31,39%	3,56%	69,90%	11,65%	16,50%	1,94%
IES12	37,67%	33,67%	20,33%	8,33%	58,67%	23,00%	14,33%	4,00%
IES13	43,31%	23,57%	24,84%	8,28%	58,92%	18,79%	16,24%	6,05%
IES14	74,73%	14,25%	9,41%	1,61%	71,77%	15,86%	10,75%	1,61%
TOTAL	39,14%	29,87%	24,19%	6,79%	55,83%	22,43%	17,05%	4,69%

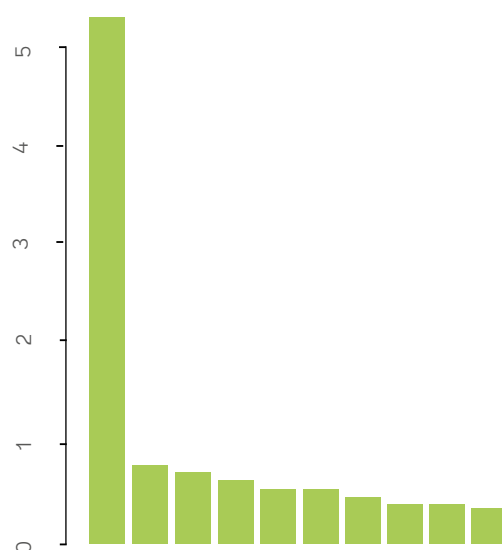
SEGUNDA ETAPA: CREACIÓN DEL ÍNDICE GENERAL

Finalmente, con los puntajes obtenidos por los subíndices se procede a aplicar un Análisis en Componentes Principales (ACP) sobre las puntuaciones de cada factor (se destaca que las puntuaciones o subíndices por factor son variables cuantitativas) y se retiene el primer eje factorial como el índice sintético por IES. De esta manera, como resultado de esta segunda etapa se obtiene una puntuación de 0 a 5 (a mayor valor, mejor percepción) para cada participante, y como medida de resumen, al igual que en la etapa anterior, se escoge la mediana de los puntajes

establecidos para los individuos en cada institución.

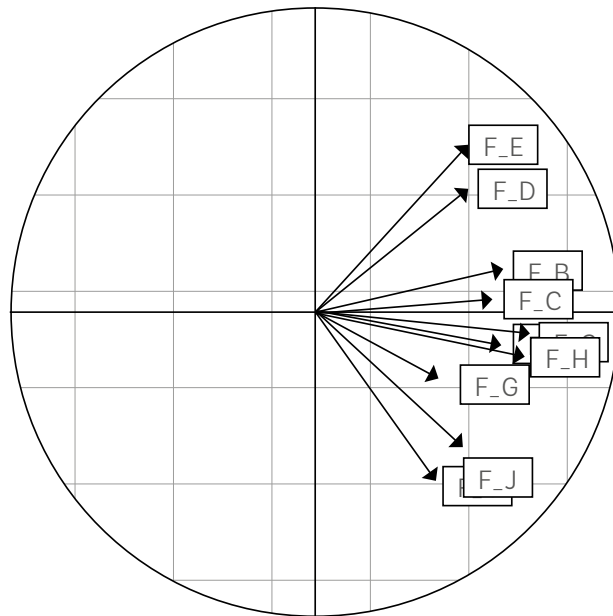
En la figura 32 se presenta el histograma de valores propios, que muestra un salto grande entre el primero y el segundo valor propio (barras del gráfico). Así, se puede establecer que al proyectar en la primera dimensión se está resumiendo de forma adecuada la información aportada por los subíndices de los diez factores establecidos en la etapa anterior. Al retener el primer eje factorial, el porcentaje de varianza recogido es de más del 50%.

Figura 32. Histograma de valores propios.



Al observar el círculo de correlaciones (figura 31), se evidencia un “factor tamaño” (todos los subíndices se encuentran en la parte positiva del eje x), lo que significa que todos los subíndices tienen correlación positiva. Es decir, si un participante presenta una percepción favorable en uno de los factores, es de esperarse que también tenga una percepción favorable en los demás factores, y viceversa.

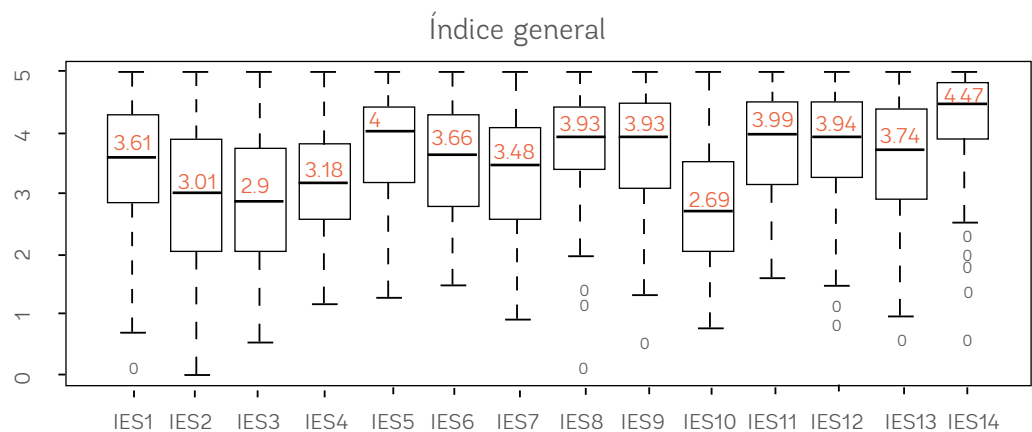
Figura 33. Círculo de correlaciones globales.



Con respecto a los puntajes globales, como es de esperarse por la ubicación de las instituciones en los diferentes factores, aquella con mejor percepción es la codificada con el número 14, mientras que la IES 10 se ubica como la de menor favorabilidad (figura 32). También es importante destacar la existencia de valores atípicos inferiores

participantes en diferentes instituciones; esto puede entenderse como una discrepancia entre las percepciones de miembros de la misma comunidad, y resulta ser lógico a la luz de lo que se mide, debido a que se evalúa la percepción de algunas personas, y estas pueden apreciar de distinta forma los adelantos que cada IES realiza al respecto.

Figura 34. Índice general



BIBLIOGRAFÍA

ADAM Dominic, HOGG Michael & MARQUES José. *The social psychology of inclusion and exclusion*. Psychology Press, New York, 2005.

AINSCOW Mel. "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos". Ponencia para presentar en San Sebastián, University of Manchester, octubre de 2003, pp. 1-17. Consultado el 30/04/2012 en http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf.

ALVAREZ Sonia, GORDON David & SPICKER Paul (Ed.). *Poverty: an international glossary*. CROP International Studies in Poverty Research, New York, 2007, p. 73 (entrada: «Exclusión»).

APONTE-HERNÁNDEZ Eduardo. "Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe". En GAZZOLA Ana Lucía & DIDRIKSSON Axel. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, 2008, pp. 113-155.

ARAGALL Francesc. *La accesibilidad en los centros educativos*. Cinca, Madrid, 2010.

ARIAS Ana Cecilia & ECHEVERRÍA Olga. "La autoevaluación-autorregulación y la excelencia de la educación superior: una experiencia valiosa". En *Revista Educación*, vol. 26, N.º 2, 2002, pp. 221-227.

BARNES Colin. "Disability, higher education and the inclusive society". En *The British Journal of Sociology of Education*, vol. 28, N.º 1, January 2007, pp. 135-145.

BERGER Peter & LUCKMANN Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001 (17.ª reimpresión).

BLANCO Rosa. "La equidad y la inclusión social: unos de los desafíos de la educación y la escuela hoy". En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, N.º 3, 2006, pp. 1-15.

-----, "Marco conceptual sobre educación inclusiva". 48.ª *Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*. UNESCO, Ginebra, 2008, p. 8. Consultado el 14/05/2012 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf.

BOOTH Tony & AINSCOW Mel. *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE, Bristol, 2000.

BYRNE David. *Social exclusion*. Open University Press, Buckingham, 1999.

CARRILLO Juan Felipe. *Comprendre l'exclusion sociale à la lumière de la reconnaissance. Réflexions théoriques sur l'approche d'Axel Honneth et illustration à partir d'une étude de cas à Bogotá*. Tesis doctoral en Ciencia Política, IEP de Lyon, enero 2012.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la Acreditación Institucional 2015 (pp. 27-57) (diciembre de 2014). Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación [SNA].

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. *Lineamientos para la acreditación institucional*. Serie documento CNA N.º 2, noviembre 2006, Bogotá.

Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Documento CNA, enero 2013, Bogotá.

CONSEJO PRIVADO DE COMPETITIVIDAD, COLOMBIA. *Informe nacional de competitividad 2011-2012*. Bogotá, 2012. Consultado el 13/11/2012 en <http://www.compitem.com.co/site/wp-content/uploads/2011/11/INC2011-2012.pdf>.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 30 de diciembre 28 de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

----- *Ley 1148 de 2011*, por la cual se dictan medidas de asistencia, y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Consultada el 23 de noviembre de 2012 en http://www.bibliotecajuridica.com.co/LEY_1448_DE_2011.pdf.

----- *Ley 1618 de 2013*, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Consultada el 25 de julio de 2013 en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>.

CUADRAS, C. M. *Nuevos métodos de análisis multivariante*. CMC Editions, 2007.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Bases del Plan nacional de desarrollo 2014-2018*, pp. 18 y 309.

DÍAZ Mario *et al.* *Educación Superior, horizontes y valoraciones. Relaciones PEI-ECAES*. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (IC-FES), Colombia, 2006.

DÍAZ Luis Guillermo. *Estadística multivariada: inferencia y métodos*. Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia, 2007.

DYSON Alan & MILLWARD Alan. *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman, London, 2000.

FORBES Scott. *Holistic Education: an analysis of its ideas and nature*. Foundation for Educational Renewal, Brandon (Vermont), 2003.

GADOTTI Moacir. *Cruzando fronteras. Lecciones de Freire*. Corporación Viva la Ciudadanía, Bogotá, 2001.

- GIDDENS Anthony. *The Third Way: the renewal of social democracy*. Polity Press, Cambridge, 1998.
- GIL Francisco & BACHS Jaumet (Dir.). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Propedéutico USACH-UNESCO, 2009.
- GONZÁLEZ Luis José et al. *Reflexiones sobre el bienestar universitario*. ICFES, Bogotá, 2002.
- GREENACRE Michael. *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundación BBVA, Bilbao, 2008, pp. 185-193.
- GRIFFITHS Sandra. *Teaching for inclusion in higher education: A guide to practice*. The Higher Education Academy, August 2010. Consultado el 05/05/2012 en <http://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/CurriculumDevelopment/Inclusion/>.
- HAMEL Jacques. "A propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point". En *Recherches qualitatives*, vol. 21, 2000, pp. 3-20.
- HARE John. "La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB". Documento realizado para la Organización del Bachillerato Internacional, 2010, pp. 1-8 (versión en español).
- HONNETH Axel. *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica, Barcelona, 1997.
- KANFLER Jean. *L'exclusion sociale. Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales*. Bureau des Recherches sociales, Paris, 1965.
- LAZARSELD Paul. "De los conceptos a los índices empíricos". En BOUDON Raymond & LAZARSELD Paul (Eds.). *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Laia, Barcelona, vol. I, 1985, pp. 35-46.
- MARÍN María G. "Atención educativa en contextos interculturales". En SARTO María del Pilar & VENEGAS María Eugenia (Dir.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. INICO, Salamanca, 2009, pp. 59-68. Consultado el 14/05/2012 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf.
- MARTÍNEZ Pilar. "Indicadores sintéticos del rendimiento estudiantil". En *Revista Economía*, N.º 02, 1988, pp. 69-84.
- MERTON Robert. *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. Boletín de Educación Superior en cifras, *¿Qué porcentaje de nuestros bachilleres ingresa de manera inmediata a la educación superior?*, septiembre 16 de 2015.

..... Boletín de Educación Superior en cifras. *Permanencia y graduación: una apuesta por la equidad en educación superior*, julio 8 de 2015.

..... *Modelo Integrado de Planeación y Gestión, plan de acción sector educación*, 2015, Bogotá, s. f.

..... *Plan de Fomento a la Calidad, 2015*. Consultado el 10/02/2016 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-351315_recurso_3.pdf.

..... Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” - Índice de inclusión, 2008.

..... *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*. Bogotá, agosto 2013.

..... *Informe final. Mesas de Regionalización de la Educación Superior*. Viceministerio de Educación Superior, Bogotá, s. f., pp. 6-7.

..... *Plan sectorial 2010-2014*, documento 9, Bogotá, s. f.

MISAS Gabriel. *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004.

OPERTTI Renato. “Inclusión educativa: el camino del futuro. Un desafío para compartir”. En 48.^a *Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*. UNESCO, Ginebra, 2008, pp. 1-16.

..... “Cambiar las miradas y los movimientos en educación: ventanas de oportunidades para el Uruguay”. Fondo de Población de las Naciones Unidas en el Uruguay (UNFPA) y la Fundación Rumbos a la OIE-UNESCO, junio de 2011, pp. 1-54.

..... “Educación inclusiva: temas y desafíos en torno a una construcción dialogada sobre cuatro ideas centrales”, mayo de 2012 (disponible en nuestra base de datos).

PALACIOS Agustina y ROMANACH Javier. *El modelo de la diversidad. La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas, 2007.

PAUGAM Serge (Dir.). *L'exclusion, l'état des savoirs*. La Découverte, Paris, 1996.

PERRY Santiago. “La pobreza rural en Colombia”. En RIMISP Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, diciembre 2010.

PUTNAM Robert. *Making Democracy Work: civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press, Princeton, 1993.

RAMÍREZ Rodolfo & CHÁVEZ Patricio. *La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa*. CONAFE, México, 2006.

ROSANVALLON Pierre. "Lectura inaugural en el Collège de France", marzo 2001. Disponible en <http://www.franceculture.fr/emission-les-rencontres-de-pe-trarque-ete-11-lecon-inaugurale-par-pierre-rosanvallon-2011-07-30.html>. Consultado el 20 de marzo de 2013.

RODRÍGUEZ María José. *Modelos socio-demográficos. Atlas social de la ciudad de Alicante*. Tesis doctoral en Sociología, Universidad de Alicante, diciembre de 2000, pp. 93-158.

SÁEZ Rafael. "La educación intercultural". En *Revista de Educación*, N.º 339, 2006, pp. 859-881.

SANDOVAL M. & LÓPEZ M. L. *et al.* "Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva". En *Contextos Educativos*, Universidad de la Rioja, N.º 5, 2002, pp. 227-238.

SARTO María del Pilar & VENEGAS María Eugenia (Dir.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. INICO, Salamanca, 2009.

SEN Amartya. "Social exclusion: concept, application and scrutiny". En *Social Development Papers*, N.º 1, Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank, juin 2000, pp. 1-54.

UNESCO. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, UNESCO, 2005. Consultado el 12/05/2012 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

UNESCO, *Lucha contra la exclusión*. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/temas-curriculares/educacion-inclusiva.html>. Consultado el 10/05/12.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. "Inclusión en la UN. Pautas para la interacción". Dirección Nacional de Bienestar, febrero 2012.